

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANE ALVES DA SILVA

***ROMPENDO COM O SILÊNCIO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-
DISCURSIVA DA ORALIDADE NAS CLASSES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
CURITIBA***

CURITIBA

2014

ADRIANE ALVES DA SILVA

***ROMPENDO COM O SILÊNCIO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA
DA ORALIDADE NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Adriane Alves da

Rompendo com o silêncio : uma análise enunciativo-discursiva da oralidade nas classes do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba / Adriane Alves da Silva – Curitiba, 2014.

158 f.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Gilberto de Castro

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Ensino fundamental.
2. Oralidade. 3. Dialogo. I.Título.

CDD 372.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ADRIANE ALVES DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. GILBERTO DE CASTRO, DR^a ANGELA MARI GUSSO e DR^a SUZETE DE PAULA BORNATTO, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“ROMPENDO COM O SILÊNCIO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DA ORALIDADE NAS CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. GILBERTO DE CASTRO		Aprovada
DR ^a ANGELA MARI GUSSO		Aprovada
DR ^a SUZETE DE PAULA BORNATTO		Aprovada

Curitiba, 28 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Em um trabalho que se destina a refletir sobre a importância da interlocução na formação dos sujeitos, não há como deixar de mencionar algumas das vozes que possibilitaram a sua existência. Vozes investigadas, vozes que apoiaram, vozes que refutaram, vozes que acrescentaram, vozes que associadas a outras vozes internas me transformaram.

Em especial, ao professor doutor Gilberto de Castro, por ter me possibilitado ver o mundo bakhtinianamente, pelos saberes transmitidos em diálogos sempre profundos e ternos e, principalmente, por ter acreditado na minha pesquisa.

Aos docentes de Língua Portuguesa do município de Curitiba que tornaram essa pesquisa possível.

Às professoras doutoras Angela Mari Gusso e Suzete De Paula Bornatto pela disponibilidade em participar desta pesquisa e pelas frutíferas contribuições durante o processo de qualificação.

À Carolina que através de seus olhos curiosos e profundos me inspira a novas descobertas.

Ao Pedro que com sua tagarelice ressignifica o meu mundo.

Ao Beto pela interlocução, pela paciência e pelo amor que me impulsionaram a seguir...

***“Uma só voz nada termina e nada resolve.
Duas vozes são o mínimo de vida,
o mínimo de existência”***

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

No presente estudo investigou-se o tratamento dado à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental (6ª série ao 8º ano) da Rede Municipal de Educação de Curitiba. A oralidade, nesta pesquisa, é compreendida sobre dois vieses de análises: a questão dos gêneros orais e da comunicação em sala de aula. Buscou-se identificar as diferentes concepções que os professores apresentam sobre oralidade e assim, relacioná-las com as práticas de gêneros orais que ocorrem nas aulas (os gêneros mais usuais, o desenvolvimento do trabalho, os objetivos alcançados, os problemas enfrentados, as principais lacunas e as possíveis soluções existentes). Pretendeu-se, também, analisar a comunicação em sala de aula por meio dos diálogos e da recepção da fala espontânea dos alunos. A relação entre currículo e oralidade também foi contemplada nesta pesquisa. O corpo de análises foi composto por observações de aulas de Língua Portuguesa na Escola Municipal Papa João XXIII, questionários aplicados aos professores, uma roda de conversas com alunos, atividades envolvendo gêneros orais desenvolvidas com os alunos, entrevista com a coordenadora da área de Língua Portuguesa do município, com uma pedagoga e uma das professoras, além de análises dos PCNs e das Diretrizes Municipais de Língua Portuguesa, visando compreender as concepções de oralidade contidas nestes documentos que norteiam os planejamentos dos docentes. As discussões sobre a linguagem encontram-se centradas na teoria enunciativo-dialógica do Círculo de Bakhtin, para o qual a enunciação é de natureza essencialmente social e, sendo assim, a interação verbal é o seu fundamental meio de concretização e análise. Visando entender a oralidade nesta perspectiva, foram mobilizados os conceitos de alteridade, dialogismo, plurilinguismo, gêneros do discurso e discurso citado. Para as reflexões sobre a questão curricular e as práticas pedagógicas envolvendo a oralidade, recorreu-se a autores da área da educação como Miguel Arroyo, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Jean-Claude Forquin e Philippe Perrenoud entre outros. Dentre os principais resultados obtidos, encontram-se a percepção da ausência de um trabalho efetivo com os gêneros orais e a falta da compreensão da importância do papel formativo-subjetivo e inalienável que a oralidade exerce nos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Gêneros orais. Diálogo. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

The present study has investigated the kind of treatment given to the development of oral performance in the Portuguese Language classes in the last fundamental periods, (sixth period up to the eight) in the schools of the municipal net of education in Curitiba. The oral ability in this research is understood under two biases of analyses: the item of oral genders and communication in the classroom. The investigation tried to understand the different conceptions presented by the teachers about the topic and so relate them with the practices of oral genders that happen in the classroom (the most common ones, the development of the work, the objectives reached, the problems faced, the principal gaps and the principal existing solutions). It was the intention also to analyze communication in the classroom through the dialogues and the reception of the spontaneous speech of the students. The relation between curriculum and oral performance has also been considered in this work. The consistence of the analyses was composed by class attendances in Portuguese Language in the municipal school Pope João XXIII, questionnaires applied to teachers, a conversation circle with students, activities including oral performances developed with the students, an interview with the coordinator of Portuguese Language area in the district, with a pedagogue and one of the teachers besides analyses of some documents, such as PCN and the guidelines for the teaching of the Portuguese Language, aiming at understanding the oral conceptions found in such documents that has been guiding the docents planning. The discussions about the theme language are founded in the theory enunciate dialoged of Bakhtin circle for whom the enunciation is of social nature essentially and so the verbal interaction is the fundamental means of concreteness and analyses. Aiming at understanding oral performance in this perspective were mobilized the concepts of alteration, dialogism and plurilingualism, discourse gender and cited discourse. For the curricular themes reflex ions and the pedagogic practices evolving oral activities it has been consulted some authors of the education area such as Miguel Arroyo, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Jean-Claude Forquin and Philippe Perrenoud among others. From among the most important results obtained is the absence of effective work with oral genders and the lack of comprehension of the importance of the role formative, subjective and inalienable that the oral ability has in the individual.

Key-words: oral ability, oral genders, dialogue, Bakhting Circle

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CLASSES E SÉRIES OBSERVADAS.....	79
QUADRO 2 – CLASSES E DOCENTES OBSERVADOS.....	80
QUADRO 3 – ESCOLAS E NÚCLEOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81

LISTA DE SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

LDP - Livro Didático de Língua Portuguesa

NURC – Norma Urbana Culta

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 DISCURSOS DIVERSOS SOBRE ORALIDADE.....	15
1.1 Tecendo relações entre oralidade, escrita e poder.....	15
1.2 A oralidade em diferentes tempos e culturas.....	18
1.3 As pesquisas sobre oralidade no cenário nacional.....	22
1.4 O que dizem os PCNs de Língua Portuguesa e as Diretrizes Municipais de Curitiba sobre a oralidade	47
2 O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ORALIDADE	57
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	79
4 AS ANÁLISES DOS DADOS.....	83
4.1 Os docentes e a oralidade.....	83
4.1.2. A análise dos questionários.....	83
4.1.3. A observação das aulas	111
4.1.4. Dialogando com uma docente	115
4.2. Os alunos e a oralidade.....	119
4.2.1 Vozes juvenis e a escola	119
4.2.2. O relato de uma prática	129
4.3. Oralidade e currículo uma relação conflituosa	132
4.3.1 A avaliação institucional: sua interferência na re(organização) curricular	132
5 DIÁLOGOS INCONCLUSOS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES	151

INTRODUÇÃO

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”. (Paulo Freire)

Classe cheia. Hoje ninguém faltou. Ao todo são trinta e cinco crianças cujas idades variam entre nove e doze anos. A professora dá início à aula de Língua Portuguesa. Ela fala com veemência. Com imperativos, explica os tempos verbais. Sua voz é imponente. Ninguém ousa interrompê-la. O monólogo só é dissipado ao final da aula. É hora da chamada. Bate o sinal, parece libertá-los de um cárcere. Todos correm, gritam e finalmente: falam. Discorrem sobre tudo: as discórdias pueris, a organização do pega-pega, o capítulo da novela, o filme da sessão da tarde, os planos para o final de semana, etc. Parecem muito felizes, até que abruptamente são interrompidos pelo sinal. E retornam para o local do silêncio novamente.

O parágrafo acima é o relato do que presenciei durante uma das várias aulas que observei no estágio realizado para uma disciplina da graduação¹. Desde o início, percebi que havia algo de errado naquele silêncio das crianças, na pouca interação com a professora e com os conteúdos trabalhados. Nos intervalos, elas costumavam ter muitos assuntos para conversar. Então comecei a indagar: que estranhamento essas aulas causam nesses alunos? Por que eles não interagem?

Comecei a constatar que não havia espaço para a fala dos alunos naquelas aulas. A dinâmica era de ouvir e concordar. Ao consultar o planejamento, outra surpresa: não havia nada sobre oralidade, apenas sobre os gêneros escritos e a

¹ O estágio foi realizado no ano de 2008, na Escola Marcelino Luiz de Andrade, no município de Araucária como trabalho para a disciplina de Estágio Supervisionado. A classe observada foi uma 4ª série.

gramática, que era o que mais se trabalhava. Porém, o tempo do estágio foi pequeno e as indagações continuaram.

Nesse período da graduação, eu já era uma professora com tempo significativo de carreira. Iniciei minhas atividades profissionais aos quinze anos, dando reforço escolar para crianças do bairro e aos dezesseis já trabalhava como professora numa pré - escola. Em 1997, sob o regime de CLT comecei a atuar na Escola Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha, que por coincidência foi a escola em que conclui as séries iniciais do Ensino Fundamental. Constatei que pouca coisa havia mudado desde minha passagem por aquele espaço.

O cotidiano escolar me era tão arrebatador que não conseguia perceber com exatidão os problemas, focava nos resultados e, muitas vezes, ficava frustrada. No ano de 1999, prestei concurso e me tornei professora das séries iniciais da Rede Municipal de Curitiba, e percebi que, em algumas classes, não é só o silêncio que ocupa as lacunas das aulas incoerentes, mas também a indisciplina. No Centro de Educação Integral Carlos Drummond de Andrade, primeira escola da rede em que atuei, a indisciplina era a forma que as crianças encontravam para gritar contra essa linguagem estranha que a escola insistentemente lhes apresentava.

No último semestre do curso de Letras me inscrevi em uma matéria chamada “Leituras Bakhtinianas”, ministrada pelo prof. Dr. Gilberto de Castro. Comecei a compreender conceitos que viriam a ser indispensáveis na minha prática docente, entre eles: alteridade, dialogismo e ideologia. A concepção de gêneros discursivos apresentada na obra do Círculo de Bakhtin esclareceu muitos pontos sobre a linguagem e abriu novas possibilidades para a minha prática.

Depois de formada, prestei concurso para ser professora da Rede Estadual. Aprovada, comecei a atuar como professora no Ensino Médio no Colégio Prof. João Loyola. Nessa etapa da minha vida profissional, pude constatar os efeitos que os anos de escolarização, sem que houvesse um trabalho efetivo com a língua falada, poderiam causar nos alunos. Foi muito difícil conseguir dialogar com eles. Ficavam sempre esperando respostas prontas e argumentavam muito pouco. À medida que trazia os gêneros orais para a sala de aula e que eles percebiam que estes faziam parte da disciplina de Língua Portuguesa e da vida, muitos progressos foram alcançados. Trabalhamos com propagandas, jornais falados, entrevistas, rodas de discussões, júri simulado, etc.

Com o objetivo de aperfeiçoar os estudos bakhtinianos sobre os gêneros discursivos e buscar novas respostas para antigas questões, resolvi me inscrever no processo seletivo do mestrado da UFPR e pesquisar, com mais afinco, as questões referentes ao tratamento que a escola confere aos gêneros orais.

Os gêneros orais estão presentes em todas as esferas da comunicação humana, constituindo a principal modalidade de comunicação utilizada por todos nós quando interagimos, ou seja, eles são, antes de tudo, gêneros sociais. No entanto, nas escolas, há uma ênfase muito maior para os gêneros escritos e quando os gêneros orais são abordados, percebem-se muitos equívocos. Neste contexto, a oralidade mantém-se restrita às aulas expositivas, à “participação” da classe nos questionamentos do professor durante a correção dos exercícios e à oralização da escrita.

Atualmente, o discurso sobre o ensino da língua materna nas escolas públicas tem enfatizado a relevância de se trabalhar os diversos gêneros orais produzidos nas mais diversas esferas da atividade humana. Esses gêneros são percebidos como fundamentais para que os alunos compreendam as diferentes formas de se comunicar no meio social. Eles encontram-se prescritos tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais como também nas Diretrizes Curriculares de Curitiba (principal documento norteador do planejamento dos professores), mas na prática não são trabalhados adequadamente por um número significativo de docentes.

No início a intenção era pesquisar sobre esse tratamento que as escolas da Rede Municipal de Curitiba conferem aos gêneros orais e tentar entender esse distanciamento entre a teoria e a prática. No entanto, no decorrer das observações (realizadas na escola Papa João XXIII), percebi que além dessa questão há um sério problema de comunicação entre professores e alunos. Este problema se evidencia pela ausência de processos “reais” de interlocução, tão fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. É por meio da interação verbal que os sujeitos constroem a sua subjetividade, materializam seus discursos e produzem conhecimentos, portanto, a escola não pode ficar indiferente a sua importância!

Foi necessário mudar o viés da pesquisa, cujo objeto passou a ser a ORALIDADE na escola por meio do enfoque dos gêneros orais e da comunicação nas aulas de LP. Deste modo, procurei identificar as diferentes concepções que os professores apresentam sobre oralidade e assim, buscar razões para entender as

práticas que ocorrem nas aulas. Busquei, também, analisar a comunicação em sala de aula por meio dos diálogos e da recepção da fala espontânea dos alunos. As análises do tratamento dado pela escola aos gêneros orais (quais gêneros são privilegiados, o tempo dedicado, os objetivos, o encaminhamento do trabalho, os resultados, etc.) e da relação entre currículo e oralidade também serão contempladas neste estudo.

Desde o início deste trabalho apareceu a dificuldade de se encontrar um termo para se referir à fala dos alunos, não baseado no grau da formalidade e dos meios linguísticos que ele usa para se expressar, mas no voltado para o seu conteúdo, ou seja, os seus assuntos, originados nas suas inúmeras interlocuções nas esferas cotidianas. Adotei, portanto, a expressão “fala espontânea” para explicitar toda tensão socioideológica que os alunos evidenciam em seus diálogos.

Ao selecionar material teórico para produzir a revisão bibliográfica relacionada à questão da oralidade, encontrei pouca produção acadêmica para o tema em relação à amplitude de produções voltadas à escrita. Além disso, as pesquisas e os livros encontrados sobre o assunto em grande parte fazem análises estruturais da fala, dedicando-se à transcrição e características composicionais ao invés de uma análise sociodiscursiva (na perspectiva do Círculo de Bakhtin) como a que pretendo utilizar nesta dissertação.

Logo no primeiro capítulo são apresentados apontamentos sobre a percepção do papel da oralidade em nossa sociedade no decorrer da História e a sua relação com a escrita. Traz, também, um quadro teórico contendo as principais pesquisas sobre oralidade e educação no Brasil, abrangendo os autores mais utilizados pelos pesquisadores e os assuntos mais abordados. No final deste capítulo, encontra-se uma análise sobre a concepção de oralidade contida nos documentos oficiais utilizados como base do planejamento na rede municipal de Curitiba: Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LP e as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba de LP.

Tendo em vista que esta pesquisa pretende analisar a oralidade numa perspectiva enunciativo-dialógica, organizei o segundo capítulo buscando identificar na obra do Círculo de Bakhtin apontamentos que serão essenciais para interpretar o material empírico coletado. Mesmo não havendo na arquitetura do Círculo um tratado específico sobre a oralidade, ela permeia toda a obra desse grupo de pensadores, principalmente nas considerações sobre a importância do diálogo na

constituição dos sujeitos. Foi necessário refletir como esses estudiosos pensaram a interação verbal mobilizando e explorando conceitos como o dialogismo, os gêneros do discurso, a alteridade, a heteroglossia dialogizada, o discurso citado, entre outros e, assim, contribuir para a formulação desta heurística socioideológica da fala.

O terceiro capítulo contextualiza o campo de pesquisa, os sujeitos envolvidos no processo e os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados para as análises. Dentre eles, situam-se questionários aplicados a docentes, roda de conversa com alunos, observações de aulas de LP, práticas sobre gêneros orais realizadas com os adolescentes, entrevista com a coordenadora da área de Língua Portuguesa do município, com uma pedagoga e uma das professoras, além de análises dos PCNs e das Diretrizes Municipais de Língua Portuguesa, visando compreender as concepções de oralidade contidas nestes documentos que norteiam os planejamentos dos docentes.

O quarto capítulo apresenta as análises qualitativas dos dados coletados distribuídos em três grupos:

- O docente, sua concepção de oralidade, gêneros orais e a comunicação na sala de aula, além de apontamentos sobre seus saberes e práticas;
- O aluno, a recepção da sua fala espontânea no espaço escolar, como ele percebe o diálogo em sala de aula e a análise de uma prática de gênero oral.
- A relação que se estabelece entre a organização curricular em LP no município de Curitiba e as práticas de oralidade evidenciadas.

As análises sobre a linguagem serão fundamentadas nos pressupostos teóricos do Círculo da Bakhtin e a questão pedagógica encontrará apoio em textos de pesquisadores da educação como Miguel Arroyo, Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Paulo Freire e Philippe Perrenoud, entre outros.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais dessa pesquisa sobre oralidade e educação, os aspectos mais relevantes observados, reflexões sobre o tratamento da oralidade nas classes analisadas e outras possibilidades de se pensar a língua falada no espaço escolar dentro de uma perspectiva dialógica.

1 DISCURSOS DIVERSOS SOBRE ORALIDADE

1.1 Tecendo relações entre oralidade, escrita e poder:

Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza. – Quem não ouve conselho raras vezes acerta. – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”
Graciliano Ramos

A epígrafe acima foi retirada do livro *Infância*, escrito por Graciliano Ramos e publicado em 1945. Nele o autor, entre várias memórias de sua infância, relata uma passagem na qual seu pai, em meio a alguns escritos, tentava instigar-lhe a adentrar no “maravilhoso mundo das letras”. No entanto, esse “mundo” revelou-se como incompreensível para o garoto e foi constituído de árduas experiências, com se vê no trecho: “Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre”. (RAMOS, 1995, p. 99)

O pai insistia no processo considerando que um homem letrado tinha mais poder, era mais sabido do que os outros. De acordo com o que foi postulado por Oliveira (2008), ele agia assim por ter consciência do poder que tinha a escrita e, para ele, um homem letrado era dotado de armas terríveis. Nas palavras do próprio autor:

Numa sociedade em que a divisão de renda e de lucros marcava-se pelas desigualdades, ser letrado significava possuir um *bem* que também não era comum a todos, nem mesmo daqueles que foram à escola e só aprenderam a soletrar as letras, sem saber o verdadeiro sentido daquilo que estavam lendo. O menino sentia uma angústia imensa diante das *malditas letras*, principalmente pelo fato de não conseguir desvendar seus mistérios. (OLIVEIRA, 2008, p.326, grifos do autor)

Podemos observar essa relação escrita-poder, bem como a angústia do menino no seguinte trecho de *Infância*:

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores incrédulo.

Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como padre Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo? (RAMOS, 1995, p. 95-96)

No episódio “O menino da mata e seu cão Piloto”, felizmente (pois, esse foi o despertar de um excelente escritor) o garoto descobre o prazer de ler através de um livro que não lhe é recomendado por familiares. Conforme destacou Oliveira (2008, p.329): (...) O livro torna-se um objeto de desejo ao ser proibido, pois desperta curiosidade. (...)”

A esta altura, você, certamente, deve estar questionando os motivos que me levaram a iniciar uma dissertação, que investiga a “oralidade na escola”, falando sobre o processo (ainda que descrito literariamente) de inserção de um menino no mundo da “escrita”. Esse exemplo serve para ilustrar o quanto o domínio da escrita esteve (e ainda está) atrelado com a questão do poder.

Muitos indivíduos, assim como o pai da história em questão, denotam aos letrados um distanciamento social, no sentido do *status* adquirido, em relação aos analfabetos. É comum vermos, em nosso meio, campanhas contra o analfabetismo como esta vinculada no Distrito Federal no ano de 2007: “Se você conhece alguém (empregada doméstica, faxineiro, jardineiro, pessoa idosa...) que não sabe ler nem escrever, encaminhe-o a um dos Núcleos de Alfabetização do Centro de Voluntariado do DF.”

Matencio (2004) ao analisar textos veiculados na mídia (artigos, reportagens, campanhas publicitárias, gráficos e pequenas notas) sobre o analfabetismo, verificou que:

(...) a imagem do analfabetismo como devendo ser “erradicado” é a mais comum, aparecendo em 43% dos textos. Mas há também a metáfora de que a diminuição do analfabetismo é uma “guerra” (ou ainda uma “luta”, um “combate”) a ser “vencida”, ou as metáforas de que o analfabeto é um “mal”, uma “praga” a ser “destruída”. Embora com menor frequência, constrói-se a

imagem de que deve haver uma “caça” ao analfabeto, que exige “munição”.
(MATENCIO, 2004, p.248)

Esses discursos evidenciam a percepção do analfabeto como sendo um ser incapaz de tomada de atitude, como um doente que precisa de cura para um mal descabido na “perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sociocultural” (Gnerre, 1998, p.46).

Maurizio Gnerre² em seu livro *Linguagem, escrita e poder* (1998) destaca que as culturas de tradição oral têm sido, no decorrer dos séculos, consideradas inferiores pela tradição grafocêntrica ocidental. Para ele, os processos de alfabetização, dito democráticos, estão ligados a mecanismos de padronização da língua e de controle dos sujeitos e, nas sociedades que mantêm pouco ou nenhum contato com a escrita, esse controle torna-se mais difícil, pela ausência desse poderoso instrumento de manutenção da ordem social.

As pessoas não letradas precisam ser entendidas como sujeitos, membros de grupos étnicos e sociais, que compartilham de “atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza e os valores que a ela estão associados (...)”(Gnerre,1998, p.45), assim como nós, os letrados, as temos. Mas, ao invés disso, ficamos no nosso mundo de referência conceitual e não nos relativizamos, apenas nos assumimos como medida comparativa do processo de alfabetização, crendo que esse processo será o responsável pela aniquilação das diferenças.

Isso não significa dizer, em hipótese alguma, que a escrita não tenha sua importância, mas revela um pouco do preconceito, historicamente construído, de que o domínio da escrita distancia os homens. Denuncia a supremacia da escrita sobre as outras formas de comunicação, como a linguagem oral, por exemplo.

Pois bem, gostaria de estabelecer um paralelo entre essa supremacia da cultura escrita e a redução da cultura oral no campo educacional. Não se trata de minimizar o papel da escrita em nossa sociedade, mas um exercício de compreensão da desvalorização do oral enquanto elemento essencial para a comunicação, como principal meio de troca e construção de conhecimento na corrente dialógica da vida.

² Formado em Linguística e Antropologia ele realizou importantes pesquisas sobre a tradição oral em culturas indígenas amazônicas e em culturas indígenas e afro-americanas do Sul do México. Além de pesquisador ele é professor e consultor de vários organismos das Nações Unidas sobre culturas indígenas e das minorias e é ativista em questões de direitos linguísticos culturais desses grupos.

Gnerre (1998), ao descrever as principais crenças sociais que resultam na recusa de se perceber outras formas de comunicação, destaca o fato de muitos indivíduos atribuírem à capacidade de ler e escrever uma condição de vantagem sobre a “pobreza da oralidade” (p.45). Mas será que a cultura oral é algo tão pobre assim como pensam?

Se resgatarmos um pouco a história das civilizações veremos povos de cultura essencialmente ágrafa e não menos importante do que as atuais que fazem da língua escrita um “*standard*” de modernização. Gnerre (1998, p43) recorreu a Cardona (1982) para destacar:

Será difícil para nós, do interior do nosso mundo gráfico, reconstruir de forma adequada os universais do pensamento que se expressaram de outras formas; será difícil fugir da tentação de dar a eles um julgamento de valor a partir do alto da ponte em que nos situamos. Foi por não ter conseguido sair dessa perspectiva que Garcilaso de La Veja recriminou secamente os Incas, aos quais hoje aprendemos a associar uma das formas de comunicação gráfica mais exuberantes e multimedias, por não terem nunca chegado a ‘conocer las letras’. (p.6)

1.2 A oralidade em diferentes tempos e culturas:

A oralidade constitui a mais importante forma de comunicação. Ela está presente o tempo todo no cotidiano das sociedades, com suas diferentes formas de uso, objetivos e nas mais diversas situações: nas conversas dentro dos ônibus, nas reuniões familiares, no sermão da igreja, no estádio de futebol, nos jargões profissionais, etc. Ou seja, nossa cultura está impregnada do oral. No entanto, conforme destacou Zumthor (2010):

Já há muito tempo, com efeito, em nossas sociedades a paixão da palavra viva se extinguiu progressivamente expulsa de sua “personalidade de base”, matriz de nossos traços de caráter individual: esta história foi muitas vezes contada. Em razão de um antigo preconceito em nossos espíritos e que performatiza nossos gostos, todo produto das artes da linguagem se identifica com uma escrita, donde a dificuldade que encontramos em reconhecer a validade do que não o é. (...) (p.9)

Se por um lado nossa cultura nem sempre reconhece a importância da linguagem oral, por outro lado, no decorrer da história da humanidade, existiram e existem povos para os quais a oralidade tem extremo valor. Povos como os de matriz indígena, por exemplo, viveram por muito tempo sem conhecer um sistema gráfico de escrita e nem por isso tinham uma cultura menos complexa do que a

nossa. Para eles a introdução no mundo letrado coincidiu com um processo de “aculturação” que resultou na sobreposição de uma cultura escrita sobre outra essencialmente oral. Para os indígenas a tradição oral estabelecida no diálogo face a face é mais verdadeira e se orienta num processo de confiança e respeito à cultura, enquanto que “a escrita reflete a desconfiança com relação a tudo que não pode ser controlado, que provém de fora” (Sobrero, apud Gnerre, 1998, p.53). Exemplo disso podemos constatar na fala do líder índio norte-americano Russel Means:

O único início cabível numa declaração deste gênero é que eu detesto escrever. O próprio processo resume o conceito europeu do pensamento legítimo: o que é escrito tem uma importância que é negada ao falado. A minha cultura, a cultura lakota, tem tradição oral e, portanto, eu usualmente rejeito escrever. Um dos meios de que se vale o mundo dos brancos para destruir as culturas de povos não europeus é impor uma abstração à relação falada de um povo.

Por isso, o que você leu aqui não é o que eu escrevi. É o que eu disse e outra pessoa escreveu. Permito que assim seja feito por que me parece que a única via de comunicação com o mundo dos brancos são as folhas mortas e secas dos livros. (MEANS, apud GNERRE, 1998, p.53)

A fala do líder índio, apesar de destacar a importância da cultura oral para seu povo, também denota o quanto a cultura escrita, oriunda de povos europeus, surgiu como uma ameaça aos valores daquela comunidade.

Nas culturas tradicionais africanas, o contador de história (ou “Griots”) é tido como um mestre, que conserva e transmite a história e o conhecimento para as diferentes gerações. Desse modo, a memória das antigas culturas africanas se construía através da transmissão continuada de histórias e os conhecimentos, princípios e valores que agregavam dentro dessas sociedades. Conforme pontuou Machado (2006):

(...) Trata-se de uma iniciação para a vida. As histórias místicas são contadas e recontadas e funcionam como mapas que encaminham os sujeitos nas suas possibilidades de sobrevivência, sem prescrever conselhos, fazendo ler o arbítrio e o jeito de ser de cada um. Ou seja, os conhecimentos produzidos nessas culturas e seu aprendizado sempre podem favorecer a convivência ou uma utilização prática. (p.80)

Por meio das histórias narradas, os ancestrais são reverenciados e seus valores de convivência preservados. Os fatos do passado são revividos e ressignificados devido às diferenças expressas nos tempos e lugares,

transcendendo a mera repetição, ou seja, “a memória assume a condição de representações coletivas, trazendo no seu contexto a história de um povo” (p.81)

O trecho abaixo sintetiza bem a importância da oralidade para a tradição cultural africana:

É a palavra que diz o que é, sendo o que diz. A palavra é um bem. A fala é vida, é ação. É sopro que transforma. A fala faz acontecer o que preexiste em potência em cada movimento do universo. No universo africano tudo fala, e pela palavra tudo ganha força, forma e sentido, e orientação para a vida. Nas culturas africanas, principalmente hoje, compreende-se a história a partir da compreensão da oralidade. É através da oralidade, da voz do/s narrador/ narradores que os mitos e os modos de organização dos rituais são transmitidos. Os mitos são construídos de palavras organizadoras dos caminhos e vivências de cada um, em particular, e da comunidade. (Machado, 2006, p.80)

Com o advento da colonização, os povos africanos tiveram que se adaptar à cultura do invasor, tendo que incorporar “a duras penas”, sua língua, costumes e tradições. Neste contexto, a importância da oralidade para os africanos não teve seu lugar assegurado pelo colonizador. De acordo com que pontuou Seidl (2011):

A chegada do colonizador não leva em consideração o texto que já existia, esse que escreve com os gestos, com a dança e que passam por meio da voz e dos mais velhos. O canhão fez silenciar essas vozes, que passaram a ser marginalizadas dentro de seu próprio país. Não só as armas de fogo ameaçaram a identidade africana, mas também o texto escrito, que veio violar a tradição oral. Era como se lá nada existisse, não havia texto, não havia literatura, não havia história. Tudo passa existir depois que pode ser documentado e contado através dos livros. Já era assim que os estudos da história classificavam o início das civilizações no mundo inteiro. (p.3)

Num período ainda mais remoto teremos outro exemplo da importância da cultura oral: trata-se da Grécia Antiga. Seus mitos, suas leis, seus heróis, suas músicas eram memorizadas e transmitidas às gerações futuras por meio da oralidade. Essa civilização dispunha de uma vasta produção literária antes mesmo de dominar a escrita.

A literatura - que tem em Homero seu “pai fundador”- não surgiu pela máxima inspiração de um gênio criativo que dominava o alfabeto: é o resultado de séculos e séculos de tradição de oralidade. Muitos sugerem que os próprios tratados filosóficos, em especial os platônicos, recorreram à notação em diálogos como uma estratégia para fazer sobreviver, através da escrita, uma atmosfera de oralidade. O teatro não teria sentido de existir sem sua declamação em um palco, diante de um público. (MORAES, 2009, p.31)

Nesse contexto a poesia oral teve destaque. De acordo com Moraes (2009), grande parte do conhecimento que temos acerca da sociedade helênica é proveniente das récitas dos poetas, pois seu conteúdo, além da beleza do domínio da técnica, reflete as marcas do ambiente em que foi produzido e as tensões às quais seus interlocutores estavam sujeitos no período da enunciação. A poesia grega atingiu seu ápice no início do Período Arcaico (séc.VIII), período em que se consolidou e passou por transformações. Sua importância para essa sociedade foi tão intensa que, mesmo no Período Clássico (séc. V ao IV), os poemas continuaram a serem recitados nas festas e jogos.

Os aedos³ utilizavam apenas a oralidade como forma de expressão da sua arte. “Os temas eram transmitidos, em meio a confrarias de aedos, de geração em geração, sem o auxílio da palavra escrita.” (Moraes, 2009, p.41) Esses cantores elaboraram e aperfeiçoaram, durante séculos, técnicas de memorização para a assimilação do conteúdo a ser recitado. No Período Clássico, os poetas que recitavam os temas da sociedade helênica eram chamados de rapsodos⁴. Ao contrário dos aedos, eles não compunham seus próprios poemas, mas recitavam, dotados de uma exímia oratória, epopeias de Homero e Hesíodo, por exemplo.

Enfim, atentar para o fato de que a oralidade foi ou ainda é a única forma de comunicação existente para algumas culturas nos faz refletir sobre outras possibilidades de preservação de memória que não a escrita. Pois num universo permeado por e-mails, livros, redes sociais, etc., fica um pouco difícil visualizar uma cultura essencialmente oral.

Mas é fato que a oralidade ocupa um papel central na vida das pessoas. Mesmo na sociedade pós-moderna, altamente letrada, a oralidade continua a nos cercar o tempo todo. Ela é fundamental para a comunicação das pessoas.

³ Artista que cantava as epopeias na Grécia Antiga, sempre acompanhado por um instrumento musical. Atribuía suas poesias à inspiração divina. Sua temática principal remetia às situações nas quais os deuses se envolviam na vida em sociedade, se relacionando diretamente com os mortais. Não há registros de quando esses cantores começaram a contar suas histórias, alguns historiadores apontam para os tempos micênicos o início dessa arte.

⁴ A atuação dos rapsodos era frequentemente comparada à dos atores: empunhando uma espécie de bastão, o *râbdos*, com roupas coloridas e chamativas e uma coroa de ouro na cabeça, subiam a uma pequena plataforma e declamavam. Recorriam com liberalidade à mímica durante a apresentação e, habitualmente, não havia acompanhamento musical.

1.3 As pesquisas sobre oralidade no cenário nacional:

Pretendo, nesta parte da dissertação, mapear algumas das pesquisas, projetos, obras e autores relacionados à questão da língua falada na educação brasileira e, assim, perceber as diferentes concepções que delineiam esse assunto e compreender que um objeto tão complexo como a fala exigiu diferentes visões e posicionamentos ao longo do tempo tanto quanto são as transformações pelas quais passaram e passam a educação e a disciplina de LP.

As pesquisas sobre oralidade relacionadas à educação começaram a aparecer em nosso país na década de 70. Faz-se necessário entender em qual contexto sócio-histórico e econômico brotou esse interesse.

Esse período coincide com a crescente democratização do acesso da população à escola que ocorreu ao mesmo tempo em que a ditadura militar buscava o desenvolvimento do capitalismo através da expansão industrial (Clare, 2002). Nesse contexto, em que a escola abre suas portas para os filhos dos trabalhadores,

(...) coerente com o avanço midiático de uma época de explosão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, estabelece a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”. (ROJO, 2009, p.86-87)

Ainda de acordo com Rojo (2009), a intenção era adequar os objetivos da área ao novo perfil de aluno oriundo das classes mais populares. Saía de cena o beletismo e entrava um ensino mais utilitário da língua, permeado por uma visão mais tecnicista da comunicação. Os objetivos da área, agora chamada de Comunicação e Expressão, eram embasados nas teorias da comunicação, teoria da recepção e psicologia da criatividade. O propósito era ensinar elementos da comunicação como preparação para o mercado de trabalho.

Esse aumento considerável do número de alunos nas escolas também exigiu a contratação de um número maior de professores, que, sujeitos a processos inadequados de formação universitária e com uma demanda muito grande de trabalho, encontravam nos livros didáticos o principal ponto de apoio para suas aulas. Esses livros eram abarrotados de textos que eram veiculados nas mídias impressas, televisivas e digitais e repletos de expressões como “emissor”, “referente”, “código” e “mensagem”. Como os docentes não estavam preparados

para um trabalho de real aproveitamento da oralidade, por meio da interação e da exploração desses diferentes gêneros, a utilização desses textos acabava sendo direcionada para o ensino da gramática normativa, ou seja, a língua continuava a ser concebida enquanto sistema de normas rígidas e imutáveis.

A variedade linguística trazida por esses alunos, de perfis tão diversificados, não era valorizada pela escola, que pretendia padronizar as formas de comunicação. Como resposta, surgem no Brasil os estudos da Sociolinguística, que pautada nas relações entre linguagem e sociedade, toca pela primeira vez na necessidade de se perceber quem é o sujeito que fala, valorizando e discutindo as diferenças. No início da década de 70, o projeto NURC (Norma Urbana Culta) inaugurou esse novo modo de pensar a língua falada. Ele surgiu para:

(...) ajustar o ensino de língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país. (Silva, 2004, p.42)

Para isso, se deteve a documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Esses falantes selecionados para a pesquisa são definidos por dois critérios principais, sendo eles: formação superior completa e antecedentes biográficos - culturais urbanos. Os resultados que surgiram nestes estudos serviram de base para que estes pesquisadores, a maioria professores da área de LP, utilizassem os dados obtidos nas questões do ensino da oralidade. De acordo com Daros (2006) eles “(...) fizeram sugestões para a transposição didática dos conteúdos, apresentando projetos de ensino e analisando materiais didáticos”. (DAROS, 2006, p.43)

A partir de 1985, considerando as novas tendências de análise Linguística, ampliou-se o escopo do projeto, no sentido de abraçar outros aspectos, tais como: análise da conversação, análise da narrativa, análise sócio-pragmática do discurso e outros. Atualmente, estão em andamento os seguintes projetos no NURC: “A metalinguagem na conversação: aspectos discursivos”, “Aspectos pragmático-discursivos da narrativa”, “A metalinguagem na conversação: aspectos formais” e “A metalinguagem na conversação: aspectos ideológicos e culturais”.

Ataliba Castilho⁵, muito citado nas pesquisas sobre língua oral, coordenou o projeto NURC, no período de 1970 a 1988. Ele também foi responsável pelo projeto Gramática do Português Falado, que em vinte anos produziu oito volumes de ensaios, muitas dissertações e teses.

A década de 80 foi marcada pelas críticas ao fracasso escolar, principalmente na questão da alfabetização. Os estudos do letramento começam a trilhar novos caminhos através de Street (1984), que para além do domínio técnico da escrita, percebe o letramento numa relação intrínseca com as práticas discursivas sociais. Surgiram também as pesquisas produzidas com base numa linguística independente da tradição normativa e filológica e que buscavam mudanças nas concepções de ensino de LP.

Mas foi na década de 90 que os estudos sobre oralidade e educação começaram realmente avançar. Surgiu um número considerável de pesquisadores e diversificaram-se também os temas de interesse sobre a língua falada. Dentre eles, estão: o reconhecimento da importância da língua falada no espaço escolar, as diferenças estruturais entre oralidade e escrita e a questão do preconceito linguístico. Nos anos 2000, começam a surgir os primeiros pesquisadores interessados nas análises documentais dos PCN's e o tratamento que eles conferem à oralidade e nas análises de propostas contidas em livros didáticos.

Ainda nos anos 2000, muito ocasionalmente, apareceram pesquisadores interessados nos aspectos sócio-discursivos da fala e na questão dos gêneros orais na educação. Também surgem os primeiros trabalhos respaldados em práticas realizadas em sala de aula e que apresentaram resultados positivos no trabalho com os gêneros orais, principalmente artigos e ensaios. São professores narrando trabalhos com jornal falado, entrevistas e propagandas, por exemplo. As dissertações e teses são muito restritas neste contexto, pois consiste num assunto muito novo, porém um terreno muito fértil a ser explorado.

Devido a essa pluralidade de temas relacionados à oralidade as pesquisas aqui apresentadas serão categorizadas da seguinte forma:

- a) Orientações para a prática docente;
- b) As relações entre oralidade e escrita;

⁵ Doutor em Linguística, tendo atuado em diversas universidades, desde 2013 é professor emérito da USP.

- c) A questão do preconceito linguístico;
- d) A oralidade nas diferentes etapas da escolarização;
- e) A questão dos gêneros orais;
- f) A presença da oralidade nos livros didáticos;
- g) Letramento e oralidade.

Vamos às pesquisas:

- a) Pesquisas contendo orientações para a prática docente:

No livro *Pedagogia do Oral* (1993), Wania Milanez aponta a necessidade de os docentes considerarem em suas práticas o trabalho com a oralidade. Segundo ela, os conhecimentos sobre a língua devem estar a serviço das habilidades comunicativas e não o contrário. Sendo assim, a oralidade deve estar atrelada à capacidade de se produzir discursos adaptados à intenção comunicativa.

Para a autora, a prática de uma pedagogia interacional do oral encontra dois obstáculos principais nas estruturas metodológicas tradicionais que imperam em muitas escolas. O primeiro seria a assimetria, típica do discurso pedagógico, na qual o professor detém todo poder da palavra, determinando quem e quando deve falar, numa visão autoritária que acaba por estabelecer um monólogo nos processos de comunicação em sala de aula. Já o segundo empecilho esbarra na exaustiva preocupação com a correção gramatical dos atos da fala em detrimento do efeito da enunciação.

Quanto às diversidades de gêneros orais que devem ter espaço no ambiente escolar, a autora destaca a grande variedade de produções existente e recorre a Peytard (1978), Romian, Houbine e Nique (1973), que apontam que, primeiramente, é preciso liberar a palavra em sala de aula, compreendendo o discurso oral em suas diferentes formas e situações comunicativas. Ainda citando Peytard diz que é necessário trazer para a sala de aula as falas da televisão, do rádio, do disco (atualmente: dos CDs) e demais discursos presentes no dia a dia dos indivíduos.

Embora ela enfatize que a missão da escola seria “mostrar ao educando as diferentes possibilidades linguísticas e a de sensibilizá-lo às diferentes normas da língua nas diferentes situações de comunicação” (Milanez, p.38), recorre em muitos trechos do livro à necessidade da escola ensinar uma “norma padrão”,

principalmente no Ensino Médio, como condição essencial para o mercado de trabalho e também porque segundo ela: “(...) é preciso não se enganar quanto ao liberalismo da expressão oral: trata-se, na verdade, de um pseudo-liberalismo, uma vez que o oral também intervém julgamentos de valor.” (p. 40)

Nota-se que a autora trata como se houvesse uma variedade ideal, a qual denomina “variedade *standart*”(p.39) para ser atingida pelos alunos para que possam ter aceitação social e espaço no mercado de trabalho. E delega para a escola o papel de ensinar essa língua de prestígio social:

(...) a partir do 2º Grau, o ensino deve investir mais na variedade culta, contando com sua utilidade no âmbito social e profissional, procurando, assim, preparar o aluno para um desempenho linguístico eficaz em sociedade e à altura de seu grau de escolaridade. (MILANEZ, 1993, p. 39)

Essa questão seria altamente debatida, tempos depois, por pesquisadores como Carlos Alberto Faraco e Marcos Bagno que, ao abordarem a questão da norma padrão, destacam que no Brasil há uma forte tendência em compreender a norma apenas do ponto de vista das formas linguísticas, isolando-as de seu contexto social, cultural e histórico, resultando numa tentativa frustrada de homogeneização da língua falada.

Jânia Ramos, no livro *O espaço da oralidade na sala de aula* (1997), apresenta um conjunto de atividades didáticas que trazem o texto oral como ponto de partida para a produção do texto escrito. Percebendo todo texto produzido como um espaço real de interlocução ela aponta que, nas aulas de LP, se faz necessária:

(...) a reavaliação da língua falada em si, o que significa reconhecer como objeto de análise algo que traduz diferentes momentos do processo de construção do texto, o que, por sua vez, pode contribuir para que o aprendiz conceba o texto, quer falado, quer escrito, como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo). (RAMOS, 1997, p.10)

Para que os alunos possam refletir sobre a língua falada, ela propõe exercícios que foram originados em estudos sobre as diferenças entre fala e escrita. Sua proposta de ação pedagógica está pautada em três diretrizes. A primeira refere-se à utilização dos textos orais produzidos em situações normais de interação. A segunda diretriz orienta-se para a utilização do texto falado através da descrição da fala e sua análise. Por fim, a terceira diretriz volta-se para as relações entre fala e

escrita de modo que o professor perceba que as regras da modalidade escrita são resultantes de um processo no qual o aluno participa ativamente “e não mais como um conjunto de regras arbitrárias e autoritárias às quais o aprendiz é obrigado a se submeter passivamente e sem saber por quê”. (p.11)

As atividades propostas possibilitam reflexões sobre as variações linguísticas, levam à construção de conhecimentos através de problemas de descrição e análise linguística e chamam atenção para as razões de natureza social da linguagem. São exemplos de exercícios sugeridos a análise de textos jornalísticos atentando para a linguagem empregada e o contexto de uso e a transcrição de textos falados e sua sequente reorganização nos moldes das normas da escrita. Também são apresentados erros encontrados em redações, relacionando-os com a falta de reflexão sobre a interação entre fala e escrita.

Ataliba Castilho, em sua obra mais conhecida *A língua falada no ensino de português* (1998), utiliza sua vasta experiência com análise da conversação e orienta os professores a gravar diálogos espontâneos e depois transcrevê-los para, juntamente com os alunos, analisar elementos estruturais como a movimentação dos turnos e os marcadores conversacionais.

No livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* (2005), Fávero, Andrade e Aquino fazem uma série de apontamentos sobre o tratamento que a escola dá para a questão da oralidade no ensino de língua portuguesa. Logo no início da obra, as autoras dizem que não pode haver mais uma soberania do texto escrito e, apoiando-se em Marcuschi, destacam que a fala tem “sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (Marcuschi, 1993, p.4).

Considerando que a fala merece lugar de destaque na escola, elas utilizam uma afirmação de Biber (1998, p.8):

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

Para as autoras, muitos docentes acham que um trabalho efetivo com a língua oral não precisa ser feito porque os alunos já sabem falar quando chegam à

escola. Porém, elas reforçam que a escrita e a oralidade têm relações mútuas e intercambiáveis e que nas aulas de LP a linguagem oral deve ser trabalhada como um problema de adequação da fala às diferentes formas de comunicação.

No final do livro, Fávero, Andrade e Aquino propõem atividades que poderão ser utilizadas em sala de aula por docentes, a fim de que realizem um trabalho efetivo com o texto oral, como solicitar a transcrição de narrativas orais, convertendo em textos escritos para que os alunos realizem as operações de produção do texto escrito a partir do falado. Atentam, também, para a necessidade de análise de aspectos linguísticos na fala e na escrita (léxico-sintático), prosódicos (variações de altura, tempo e ritmo) e paralinguísticos (entonação e acento), as condições de produção, papéis e características dos participantes, contexto, propósito, assunto, etc. Sempre destacando aspectos estruturais como sendo secundários em relação aos princípios sócio-discursivos da oralidade.

b) Pesquisas que investigaram as relações entre oralidade e escrita:

No Brasil, destaca-se o projeto “Fala e Escrita: Características e Usos” que teve seu início em 1995. Ele é desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa “NELFE - Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita”, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e está registrado no Grupo de Pesquisa do CNPq. Coordenado pelo prof. Dr. Luiz Antonio Marcuschi, com a participação dos colaboradores Judith C. Hoffnagel, Dóris de A. C. da Cunha e Cazue S.M. de Barros e de mestrandos e doutorandos do programa. Esse projeto apresentou resultados muito interessantes sobre a relação língua falada e escrita, conforme pontuou Marcuschi em seu artigo *Fala e escrita: uma visão não dicotômica* (2001):

Em primeiro lugar, a questão da relação fala e escrita não pode ser reduzida a um problema de natureza estritamente linguística. Na base, ele é essencialmente antropológico e epistemológico, já que diz respeito à própria noção de língua.

(...) Em segundo lugar, torna-se importante a superação da visão dicotômica e a negação da autonomia da escrita frente à oralidade. (...) A escrita não é uma espécie de representação da fala, pois há na fala muito mais do que apenas aquilo que os sinais gráficos (em especial o alfabeto) podem expressar. Porém, a escrita também tem seu lado específico com elementos que a fala não possui. Em outras palavras, escrita e fala são dois modos concomitantes de representar a mesma língua. (p.3)

Marcuschi é, seguramente, um dos nomes mais citados nas pesquisas de oralidade e educação no Brasil, principalmente no que se refere à relação oralidade e escrita. No livro *Investigando a relação oral / escrito e as teorias de letramento* (2001), Marcuschi retoma a questão da relação entre oralidade e escrita, mas procurando construir historicamente o percurso das pesquisas que acabaram por determinar, durante muito tempo, a supremacia da língua escrita.

Para Marcuschi (2001) as pesquisas sobre a questão escrita e oralidade podem ser descritas em três momentos distintos. Na primeira fase, que ocorreu até os anos 50 do século XX, estruturalistas como Saussure e Bloomfield colocavam o sistema da língua como objeto de análise, não havendo “a menor sensibilidade para as questões envolvidas nos usos (sociais) da língua.” (p.26) e muito menos interesse pela questão da oralidade.

Num segundo momento, compreendido, aproximadamente, entre os anos 50 e os anos 80 do século XX, pesquisadores de diferentes áreas das Ciências Humanas, como antropólogos, sociólogos, psicólogos sociais, passariam a concordar com uma nova visão da Linguística de que havia uma dicotomia entre a língua escrita e falada, que havia sido evidenciada com a invenção da escrita. “Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos.” (p.26)

Ainda de acordo com Marcuschi (2001), nos anos 80 a visão dicotômica que pregava a autonomia e supremacia da escrita começa a ser confrontada com novas pesquisas que apontam para uma relação contínua entre letramento e oralidade. Esse *continuum* entre oralidade e escrita consistia em resultados de estudos iniciados por pesquisadores como Coulmas e Ehlich(1983), Nystrand (1982), Tannen (1982), nos quais:

Constatava-se que tanto em termos de usos como de características linguísticas, fala e escrita mantinham relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgia uma visão que permitia observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença numa certa mistura de gêneros e estilos e evitando as dicotomias em sentido estrito. (MARCUSCHI, 2001, p.28)

No entanto, Marcuschi (2001) recorre a Street (1995), que faz uma crítica a essa visão “*continuum* fala-escrita” apontada por esses autores. Para ele, essa suposta mudança de concepção era muito mais teórica do que real, pois ainda

persistiam muitos dos pressupostos teóricos e analíticos encontrados na visão dicotômica anterior à década de 80.

De acordo com Street (apud Marcuschi, 2001), entre os mitos da relação fala - escrita postulados na tese da “grande divisão” que ainda persistem na visão do continuum defendida nos anos 80 estariam:

(a) a ideia de que a escrita codifica sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralinguísticos como centrais; (b) a ideia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional; (c) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e das condições da relação face a face. (MARCUSCHI, 2001, p.29)

Ainda de acordo com Street (1995), os estudos de oralidade e escrita devem levar em conta suas condições de produção, os sujeitos envolvidos, os elementos culturais, as relações de poder, etc. “(...) inserindo-os no contexto das análises etnográficas e discursivas e não apenas nos aspectos morfossintáticos e lexicais da linguística tradicional.” (Marcuschi, 2001, p.33)

E é nesse contexto de análises, surgidas a partir de Street (1995) que Marcuschi delineia uma nova visão do *continuum* oralidade-escrita.

(...) numa perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais. Trata-se de uma visão que possibilita um leque muito grande de análise sem trazer como central a questão ideológica e sem se fixar na morfossintaxe nem em modelos estratificados e alienados da realidade sociocomunicativa. (MARCUSCHI, 2001, p.28)

c) A questão do preconceito linguístico:

No início da década de 80, linguistas brasileiros como Carlos Alberto Faraco, Percival Britto, Carlos Franchi, Wanderley Geraldi e Sírío Possenti puseram-se a debater a questão do preconceito linguístico. Esses pesquisadores confrontaram o ideal de uma língua pura e sua prerrogativa de que existe um jeito certo e outros errados de falar. Passaram a considerar os sujeitos e os contextos reais de usos da fala, destacando que as diferenças são tantas quanto são as variações sociais, culturais, econômicas, etc.

Faraco (2011), no trecho abaixo, sintetiza bem a necessidade de os docentes de LP refletirem sobre a diversidade linguística apresentada em nosso país.

(...) O sujeito que diz: “Nóis pega peixe”; ele não diz isso porque é preguiçoso ou ignorante. Ele diz isso porque pertence a um grupo social cuja história produziu esse tipo de variedade de português. Olhar a história dessas variedades é o que dá outro patamar para lidar com elas. Num país que lutou, por trezentos anos, pela ideologia do monolinguismo, a variedade linguística é demonizada nesse quadro imaginário. Primeiro, tem que se libertar dessa demonização e perceber por dentro a beleza da diversidade linguística, a cara do país linguisticamente tão diversa. Segundo, vai ter que raciocinar com os alunos, mostrando o absurdo do preconceito. (FARACO, 2011, p.7)

Na final da década de 90, Marcos Bagno⁶ publicou *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, uma das obras mais citadas, atualmente, por pesquisadores que têm como objeto de suas análises as variações do português falado em diferentes regiões do país, classes sociais, veículos de comunicação (pesquisas acerca da linguagem utilizada em programas de televisão e propagandas, por exemplo), na literatura e, também, a relação escola e linguagem.

Neste livro ele desmitifica a ideia de que “o português é uma língua difícil” e de que “o brasileiro fala errado” por meio de uma série de análises que levam em conta a utopia da homogeneidade linguística que desconsidera as variações regionais da nossa língua e, que, infelizmente, ainda vigora em nossa sociedade. Destaca, ainda, que há uma tendência a direcionar as mesmas normas rígidas da gramática para a oralidade, supondo a existência de uma língua falada ideal e padronizada em todo Brasil. Nas palavras do próprio autor:

(...) surgiu essa concepção de que os falantes e os escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura” (BAGNO, 1999, p. 64).

Para ele, essa gramática normativa e prescritiva que a escola utiliza com veemência, empregando seus conceitos em exercícios metódicos, na esperança de que os alunos “falem corretamente”, parte de uma tradição portuguesa e utiliza

⁶ Marcos Bagno é doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e professor de Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

exemplos da literatura canônica que muito pouco se aproxima da língua real que circula no âmbito social.

Marcos Bagno esteve em Aracaju, no dia 26 de março de 2009, para realizar a palestra *O preconceito linguístico e o seu tratamento em sala de aula*. Em uma entrevista que concedeu antes do evento, quando questionado sobre o preconceito linguístico sofrido pelos indivíduos das classes menos favorecidas e com pouco acesso a escolarização ele destacou:

Desde o início dos estudos linguísticos a gente tem percebido que a linguagem pode ser usada como meio de discriminação social, de exclusão social. O meu interesse sempre foi descobrir quais são esses mecanismos que levam as pessoas a discriminarem outras por sua maneira de falar. Então, a ideia foi desde sempre tentar associar as questões linguísticas com as questões sociais e descobrir quais são essas relações, fazer as pessoas se conscientizarem disso, de que existe esse preconceito, e encontrar maneira de combatê-lo.

Na mesma entrevista, ao ser questionado sobre a forma pela qual a escola poderá combater esse tipo de preconceito, ele postulou:

Antes de mais nada, eu acredito que os professores precisam se conscientizar da existência do preconceito linguístico. Isso eles vão conseguir fazer se dedicando a um estudo mais sério, mais detalhado da questão da variação linguística. Então é necessário que, antes de mais nada, eles tenham uma boa formação na parte que a gente chama de sociolinguística. A partir desse conhecimento, desses estudos é que eles vão poder traçar algumas estratégias para trabalhar com isso em sala de aula.

Bagno, no artigo *Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia* (2009), diferencia dois tipos de utilização para o termo “norma culta” empregado nas pesquisas sobre oralidade. De um lado estaria a associação do conceito de norma culta com um termo técnico estabelecido com critérios relativamente mais objetivos e de base empírica, conforme o utilizado no Projeto Norma Urbana Culta, que, conforme citado anteriormente, visa analisar a fala de um grupo específico de indivíduos urbanos e de determinada classe social. Do outro lado, está o conceito de norma culta relacionado à aquisição de uma língua ideal, baseada na longa tradição gramatical normativo-prescritiva, cuja função de transmissão aos indivíduos cabe ao espaço escolar. Nas palavras de Bagno (2009):

Esse é, então, o primeiro conjunto de ideias que se esconde debaixo do rótulo norma-culta: uma língua ideal, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto total de usos da língua por parte de seus falantes de carne e osso). Esse modelo de língua ideal acaba criando uma grade de critérios antagônicos empregada para qualificar os usos da língua: certo vs. errado, culto vs. ignorante. Assim, o que não está nas gramáticas não é norma culta: é “erro crasso”, é “língua de índio”, “português estropiado” ou, simplesmente, “não é português”. (p.74)

d) A oralidade nas diferentes etapas da escolarização:

Sobre as etapas da escolarização investigadas na questão da linguagem oral, há um número considerável de pesquisas sobre a oralidade na educação infantil (espaço privilegiado da fala, pois as crianças ainda não são alfabetizadas) e nas séries iniciais (período em que a escrita começa a ser introduzida) discutindo a relação do “falar bem” com o letramento. Nessas pesquisas, costumam aparecer a relação pensamento e linguagem, conforme postulada na obra de Vygotsky.

Exemplo disso é o livro *A linguagem e o outro no espaço escolar* (1993), organizado por Ana Luíza B. Smolka e Maria Cecília R. de Góes, que é composto por uma série de artigos que possibilitam a análise de processos de conhecimento e suas condições de produção em fases iniciais de escolarização. Levando em conta a perspectiva histórico-cultural, as pesquisas apresentadas no livro têm uma preocupação comum em relação à questão metodológica, principalmente no que se refere aos caminhos que são mais adequados para se captar o processo de constituição e apropriação de conhecimentos e como recortar episódios interativos na busca de compreensão do desenvolvimento das ações dos sujeitos e, ainda, examinar os processos dialógicos para configurar as formas de mediação pelo outro.

No segundo capítulo do livro, *A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura*, Ana Luíza B. Smolka aponta reflexões da fala “para si” que acompanha a criança no processo de escrita. Ainda no início de seu artigo, ela faz uma análise conceitual do fenômeno da “fala egocêntrica”, que foi tematizado por Piaget e discutido por Vygotsky na década de 20, pontuando limites e contribuições dos dois autores para a compreensão dessa questão. Segundo a autora, para Piaget, essa fala “para si” se caracterizava pela ausência de uma função social ou pelo reflexo da imaturidade ou socialização incompleta do pensamento infantil. Ela seria característica do período pré-operacional e depois se atrofiaria, desaparecendo

no período das operações concretas, quando o pensamento vai se tornando lógico e socializado.

Vygotsky, em 1929, teceu críticas à concepção piagetiana de fala egocêntrica. Embora reconhecesse a importância de suas análises, não concordava inteiramente com elas, principalmente, porque Piaget considerou essa fala como não comunicativa e sem interlocução. Para Vygotsky, que considera que o funcionamento mental tem suas origens no meio social, a fala egocêntrica é expandida e vocalizada, com características de “fala para os outros” e que na medida em que a criança amadurece, ela não atrofia, mas ela se transforma em fala interna.

Nesse sentido, a fala externa é compreendida como a fala para os outros, assumindo, de acordo com o pensamento do autor, uma postura dialógica, enquanto que a fala interna é a fala para si, caracterizando-se como uma fala monológica.

A autora destaca que embora ressalte a importância da natureza dialógica e social da linguagem:

Vygotsky não chega a formular explicitamente esta DIALOGIA INTERNALIZADA, ou seja, ele não analisa o movimento dialógico na atividade mental individual ou na dinâmica da produção escrita – o desdobramento do “eu” em “outro”, a imagem internalizada de um “outro” interlocutor (você) – audiência (ele). (SMOLKA, 1993, p.42)

Se Vygotsky refere-se a um processo situado ontogeneticamente, dando destaque à elaboração e a emergência dos modos de operar mentalmente, Bakhtin enfatiza uma dinâmica de funcionamento no qual destaca as influências extratextuais na formação do homem. Nesse sentido, Smolka recorre à Bakhtin, que é quem “assumindo a primazia e anterioridade da dialogia da linguagem, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente, amplia o conceito de diálogo” (SMOLKA, 1993, p.42). Para Bakhtin o diálogo se constitui na interação de pelo menos duas enunciações.

É nesse sentido da internalização do discurso de outrem que Bakhtin nos fala, nos seus últimos escritos, do movimento de apreensão das “palavras alheias” e transformação dessas “palavras alheias” em “palavras próprias”, num processo de “esquecimento progressivo dos autores”: ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros vão se apagando, tornando-se anônimas, num processo de monologização da consciência. (Bakhtin, 1981a, p.385; 1981b, p. 293 apud Smolka)

Sendo assim, tanto Bakhtin (palavras alheias, palavras próprias alheias, palavras próprias), quanto Vygotsky (fala social, fala egocêntrica, fala interna), percebem esse monólogo não como sendo a última palavra e muito menos pela compreensão do outro como objeto, mas num processo dinâmico, na qual o monólogo constitui uma réplica em um diálogo maior, um momento dentro do movimento dialógico da linguagem. Para Smolka o que difere é que para Bakhtin a dialogia, dentro da qual se insere a monologia, há a orientação para o outro, e não a presença física de um outro.

Sob o título *É preciso falar bem para escrever?* (1993), Cristina B. F. de Lacerda discorre sobre práticas pedagógicas que consideram o “falar bem” como condição fundamental para a aquisição da língua escrita em crianças em fase de alfabetização. Para isso, utiliza como exemplo o caso de um menino diagnosticado com dispraxia bucofacial, resultando numa habilidade motora de fala comprometida, que apresentou progressos na aquisição da escrita mesmo tendo a oralidade comprometida. Confirmou, assim, a partir de uma observação participativa, que a concepção de alguns autores de que “as crianças devem ser estimuladas objetivando-se uma boa articulação para que se comuniquem bem oralmente e para que se sirvam da oralidade como guia na aprendizagem da escrita” (Lacerda, 1993, p.65) nem sempre é verdadeira, pois os sujeitos e as suas experiências no processo de aquisição da escrita estão imersos num processo muito dinâmico e que a oralidade e a escrita apresentam particularidades e regras de funcionamento muito específicas e não necessariamente interdependentes. Contrariando a afirmação de Cunha-Castro (1992):

O enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente. A ampliação do vocabulário alimenta também a imaginação e possibilita uma melhor conceituação (...) A pronúncia correta das palavras é importante não só para possibilitar a alfabetização, mas também para um bom desempenho social da linguagem. (p.82-83)

Nessa perspectiva, muitos professores submetem os alunos à prática de exercícios preparatórios voltados para a articulação correta das palavras e para a explanação de suas ideias, como se a oralidade orientasse e organizasse todo o processo de sistematização da escrita, numa relação unidirecional, como condição essencial para esse fim. Mas, de acordo com o posicionamento da autora:

Vygotsky defende a noção de que a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo nesse sentido secundária à linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. Esse processo complexo não pode ser alcançado, segundo ao autor, por métodos mecânicos e externos à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância. (Lacerda, 1993, p.84)

Alessi (2011), em sua dissertação de mestrado “Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin”, apresenta uma série de considerações sobre rodas de conversa realizadas com crianças de 4 a 5 anos de idade da educação infantil da rede municipal de Curitiba. Essas rodas de conversa são práticas comuns nessa etapa de escolarização. As crianças são reunidas em grupos e através da intermediação de um adulto são estimuladas à conversação sobre temas diversos, sempre com o objetivo de desenvolver a oralidade e a capacidade de comunicação. Segundo a pesquisadora é “através do diálogo e do real interesse pelo enunciado infantil é possível conhecer sobre sua vida, seus desejos, seus gostos e anseios e sua história (...)” (p.49).

Cercando-se da teoria sociodiscursiva dos atos da fala, Alessi utilizou o Círculo de Bakhtin como aporte teórico para analisar a fala das crianças. Ela constatou que, em grande parte das conversas que presenciou e transcreveu, não foram possibilitados às crianças reais momentos de interação verbal, nos quais a natureza dialógica das relações é privilegiada. Ao contrário disso, observou uma atitude autoritária e unilateral do professor, que desconsidera a riqueza das ideias e pensamentos infantis. Conforme pontuou:

Superar essa prática requer que o adulto reconheça os enunciados infantis como carregados de sentidos – que dependem das informações e conhecimentos adquiridos e elaborados, das experiências e histórias de vida de cada criança –, transformando o espaço educativo em momentos de interação e interlocução que promovam o encontro das histórias e sentidos de adultos e crianças envolvidos na instituição educativa. (ALESSI, 2011, p.99)

Ela percebeu, também, com sua pesquisa, que os enunciados infantis são muito ricos e revelam que as crianças sabem e são capazes de discorrer sobre temas diversos. Embora esses saberes em muitas situações desvirtuem dos conhecimentos do adulto-professor, eles também têm seu valor e sentido que

“variam em função das relações estabelecidas por elas nos espaços sociais, históricos e culturais em que vivem” (Alessi, 2011, p. 127).

Ao término de sua dissertação, Alessi destaca que as instituições infantis precisam considerar a voz da criança, se configurando como espaços de interação dialógica entre todos que nela convivem, ou seja, adultos e crianças. Nas palavras da pesquisadora:

Faz-se necessária uma reeducação do olhar para as práticas das rodas de conversa, no sentido de se perceberem os problemas que prejudicam um diálogo efetivo e promover conversas que viabilizem uma provocação do imaginário infantil, fazendo com que as crianças realizem novas descobertas e aprendam umas com as outras. Por que não permitir, por exemplo, que elas também possam sugerir temas para serem tratados nas rodas de conversa? Um brinquedo, uma foto, um desenho trazido pela própria criança pode ser o disparador da conversa, possibilitando-lhe mostrar seus sentimentos, narrar suas histórias e revelar seus sentimentos e desejos. A roda também pode (e deve) ser um espaço para resolver conflitos da turma e, juntos, pensarem em alternativas e possíveis soluções para os problemas vivenciados. (ALESSI, 2011, p.127)

As pesquisas envolvendo outras etapas da escolarização e o tratamento da oralidade se mostraram escassas. Foi encontrado apenas um artigo relacionado. O *silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos* (2007), no qual Souza e Mota discutem o tratamento dado à oralidade nas classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas quais muitas vezes as práticas distanciam-se da vida dos alunos fazendo com que muitos desistam da escola. Os autores apontaram que:

Nas classes de EJA essa questão torna-se ainda mais enfática considerando que se trata de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa (com base predominantemente na oralidade) satisfatória para seus ambientes familiares nas esferas da vida social; entretanto, quando se deslocam para a escola, são quase sempre infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com suas experiências de vida. (p.508)

De acordo com essa pesquisa, a escola promove pseudodiálogos nas classes de EJA, ignorando a riqueza de experiências verbais vivenciadas por esses alunos. Denuncia também a utilização de uma linguagem infantilizada nos mesmos moldes que os professores costumam utilizar nos processos de letramento infantis.

Não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a oralidade nas classes do Ensino Fundamental.

e) Pesquisas sobre gêneros orais:

Sobre a questão dos gêneros orais, é inegável que o número de pesquisas ainda é restrito, pois, de acordo com as razões históricas anteriormente já descritas, no espaço escolar há uma preocupação muito maior com os gêneros escritos. E mesmo os gêneros escritos apresentam equívocos de concepções e utilização em sala de aula. Há muitos professores que compreendem por gêneros apenas a dissertação, a narração e a descrição, utilizando-os de um modo que só existe na cultura escolar (nas redações como pretexto avaliativo somente) e deixando de lado todos os outros gêneros que, antes de serem textuais, são sociais.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz estão entre os autores mais citados nas pesquisas brasileiras sobre a questão dos gêneros orais na educação. Eles fazem parte da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, onde atuam como professores e pesquisadores. Atualmente, eles fazem parte do Grafe (Grupo Romano de Análise do Francês Ensinado), que se dedica ao estudo de diferentes temáticas relacionadas à didática do francês, entre elas a questão dos gêneros orais e escritos.

Rojo e Cordeiro, na apresentação do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), destacam que, embora esses pesquisadores se dediquem à análise de dados recolhidos na Suíça francófona, muitas de suas análises em relação ao estudo dos gêneros orais se aproximam do nosso contexto, principalmente porque eles discutem a questão do ensino da língua materna e não do francês e, também, porque trazem estas discussões relacionadas ao ensino das unidades do discurso (gêneros) e não respaldado apenas nas unidades estruturais da língua (fonemas, morfemas e sintagmas).

Para Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, a linguagem oral está presente nas salas de aula em situações como a correção de exercícios em voz alta, a leitura das instruções e em muitas outras situações rotineiras. Para eles, o que não há, é um ensino planejado dos gêneros orais presentes em diferentes esferas de comunicação, pois muitos docentes costumam dizer que o oral não é objeto de ensino e utilizam como argumento para essa constatação o fato de os alunos já “saberem falar” e de que à escola cabe a aprendizagem da língua escrita.

Destacam, ainda, que por razões socioculturais historicamente recuperáveis, as produções orais (quando utilizadas no espaço escolar) aparecem julgadas na medida das normas da escrita padrão. Segundo eles:

Esse ponto de vista é um verdadeiro obstáculo à compreensão, em toda sua complexidade, do que seja falar. Logo, obscurece também o que devemos esperar em termos de linguagem oral. Decorre disso que legislar e avaliar as produções orais, tanto no nível segmental como prosódico, em função do que se espera da escrita, sob pretexto de uma boa dicção e de uma elocução fácil e fluente, parecida com uma versão definitiva do escrito, é uma perspectiva na qual poderíamos suspeitar, como justiça, um profundo viés ideológico. Ela crê como real uma ficção: a do locutor-ouvinte ideal, falando de uma maneira totalmente previsível e normatizada, em situações de comunicação perfeitamente delimitadas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.159)

Eles constataram em suas pesquisas que, quando se trata de linguagem oral, os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros e a formação dos professores apresenta muitas deficiências, embora os textos oficiais destaquem a importância da oralidade e de práticas envolvendo esse aspecto como essencial para a formação dos alunos. Para esses autores, primeiramente, se faz necessário esclarecer as características do oral como objeto de ensino, tornando-o reconhecido no espaço escolar, assim como a produção escrita, a gramática e a literatura. Depois desse reconhecimento, surgem algumas questões: “Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referencia para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens?” (Schneuwly e Dolz, 2004, p151)

Schneuwly e Dolz (2004) reiteram a ideia de que o oral não é bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar ao citar uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996). Essa pesquisa chegou às seguintes conclusões:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;
- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço de uma estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados) (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.167)

Outra pesquisa citada pelos autores, dessa vez envolvendo professores-estudantes de Ciências da Educação, denuncia um problema ainda mais grave: as diferentes e, nem sempre coerentes, interpretações sobre o que seja “oral”. Nesta pesquisa os estudantes-professores teriam que responder a seguinte questão: “Você é professor (a) (ou imagina ser). No programa está previsto o ensino de oral (expressão e compreensão). O que é oral pra você?”

As respostas de 25 entrevistados foram categorizadas em três grupos. O primeiro situava o oral apenas enquanto materialidade (intercambio direto e efêmero, emissão que se faz pela boca, etc.), o segundo grupo considerou o oral como meio de espontaneidade (coragem de se expressar, revelar de pensamentos, compartilhamento de opiniões, desejos e descontentamento, etc.) e finalmente o último grupo que situou o oral como norma (leitura em voz alta, declamações, exprimir-se de forma coerente, saber colocar a voz com fluência, boa dicção e pronuncia gramaticalmente correta entre outras justificativas). Não há uma compreensão do oral enquanto gênero situado nas diferentes esferas de comunicação, nas relações dialógicas entre as pessoas e situações reais de usos da língua. Para Schneuwly e Dolz (2004):

Não existe “o oral”, existem os orais, atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade. Ou, então, atividades de oralidade que combinam oralidade e escrita. De fato, há pouca coisa em comum entre a *performance* de um orador e a conversa cotidiana; entre uma tomada de turno num debate formal e a discussão num grupo de trabalho; entre uma aula dada e uma explicação numa situação de interação imediata; entre a narração de um conto em sala de aula e o relato de uma aventura no pátio do recreio. Os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, também se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação, específica. (p.139, grifo dos autores)

Para os autores, os gêneros orais podem ser classificados em dois grupos. De um lado, estariam os gêneros da vida privada cotidiana (conversa cotidiana, fala espontânea do aluno, etc.) e de outro, os gêneros da comunicação pública formal (entrevista jornalística e profissional, conferência, júri, conto oral, seminários, etc.). Sendo assim:

O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras normas mais institucionais,

mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 175)

f) Pesquisas que investigam a presença da oralidade nos livros didáticos:

Silva e Mori-de-Angelis (2003) investigaram LDPs (Livros Didáticos de Língua Portuguesa) utilizados nas classes de 5ª a 8ª séries com o objetivo de analisar a natureza do trabalho desenvolvido com a linguagem oral nas escolas. Os livros escolhidos para as análises são os pertencentes às coleções Recomendadas e Recomendadas com Ressalvas pelo PNLD do ano de 2002. Para os autores, muito dos problemas apresentados nos manuais referem-se às deficiências das diretrizes e propostas regulamentadas nos documentos que norteiam o trabalho com a linguagem, como, por exemplo, os PCNs que, embora contenham avanços significativos na compreensão da linguagem oral e no ensino de gêneros orais formais e públicos, não conseguem nortear propostas para a realização prática dos seus pressupostos teóricos. Nas palavras dos autores:

(...) as descrições linguístico-enunciativas minuciosas de gêneros ainda são insuficientes, como também o são as propostas pedagógicas elaboradas intencionalmente para o trabalho com os gêneros discursivos (que pressupunham, por exemplo, a seleção dos gêneros a serem focados no Ensino Fundamental). Tal trabalho é ainda mais raro quando se trata de gêneros orais formais e públicos. Mesmo os PCN abordam a linguagem oral de forma programática e genérica, deixando claro que, pela primeira vez, cabe à escola programar um ensino do oral formal e público, sem, entretanto, discutir ou propor alternativas de como fazê-lo. (conferir Brasil-SEF-MEC 1997, 1998). (SILVA e MORI-DE-ANGELIS ,2003, p.186)

Nas análises das propostas contidas nos livros foram encontradas muitas atividades nas quais a linguagem oral serve apenas de mídia para a realização de produções escritas e poucas situações que proporcionam a reflexão sobre os gêneros orais. Quando a questão dos gêneros orais mostrou-se presente nos livros, normalmente estava relacionada com atividades que “quando muito, fornecem o nome do gênero a ser produzido (como entrevista, debate, seminário, etc.) esperando que o aluno já saiba fazê-lo.” (p.207)

Marcuschi (2005) analisou LDP utilizados no Brasil por estudantes do Ensino Fundamental com o objetivo de observar como se apresenta a concepção e a análise da língua falada nesses manuais e postular alternativas para os problemas

encontrados. Ele percebeu que a inserção de reflexões e dados sobre língua falada apresenta-se de modo muito estreito nos LDP. Nas palavras do próprio autor:

Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar os estudos da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar de estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2005, p.24, grifos do autor)

Outra constatação refere-se ao restrito espaço destinado às atividades envolvendo oralidade nos LDP, que raramente chega ao percentual de 2% do total de páginas do livro.

Um LDP com 200 páginas não atinge, em geral, um total de 4 ou 5 páginas integrais sobre a fala, somando-se todos os momentos em que a fala é analisada ou a ela se faz alguma referência. Devo, no entanto, esclarecer que não conto neste total os exercícios que levam no título, por exemplo, “*linguagem oral*” ou então “*produção oral*”, pois nestes casos, trata-se, quase sempre, de uma *oralização da escrita* ou então de uma *encenação* ou *teatralização* de textos literários ou textos escritos. Refiro-me aqui à quase inexistência de observações teóricas e exercícios práticos de estruturas ou características da fala. (MARCUSCHI, 2005, p.26, grifos do autor)

Dentre as tendências mais marcantes em relação ao uso da língua falada nas práticas produzidas nos LDP, o autor destacou: a falta de uma concepção de língua falada pelos seus proponentes; a dicotomia fala e escrita, como sendo a escrita o padrão correto e a fala se caracterizando como a ausência de um padrão; o tratamento exclusivamente lexical da língua falada, que a classifica em coloquial e culta; atividades de reescrita de expressões descontextualizadas; a constatação do diálogo como a única estratégia de fala; os exercícios de oralização da escrita ou atividades que culminam em textos escritos.

Para o autor, falta uma conscientização dos contextos reais da fala e atividades que demonstrem que fala e escrita são duas modalidades de uso da língua “igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo” (p.29) e a elaboração de atividades que envolvam a reflexão sobre a fala e suas especificidades. Ele termina sua pesquisa sugerindo atividades que deveriam ter espaço nos LDPs, como a audição de falas de sujeitos de diferentes regiões, o debate sobre o preconceito linguístico e a identificação dos

papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos e suas características e funções no espaço social.

Hummelgen (2008), na dissertação *A oralidade e os Gêneros Oraís em livros didáticos de língua portuguesa*, realizou uma investigação crítico-reflexiva em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental que constavam em coleções aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) no ano de 2008. O objetivo de sua pesquisa era analisar as propostas e representações a respeito da oralidade e de gêneros orais que figuravam em tais obras.

A autora partiu da concepção de que o ensino de gêneros orais surge da “necessidade de construção de um modelo didático do gênero que se intencione trabalhar com os aprendizes a fim de se criarem atividades que constituam as sequências didáticas.” (p.50).

De acordo com o levantamento feito por Hummelgen (2008), no documento do PNLD, as atividades propostas nos livros didáticos, relacionadas à linguagem oral devem propiciar tanto a interação em sala de aula quanto o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, também, o trabalho com a diversidade linguística (falares regionais e sociais, por exemplo) e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de modo que os alunos tenham condições de produzir diferentes tipos de textos em diversas situações de comunicação. (p.66)

Ao final da pesquisa com livros aprovados pelo PNLD em 2008, a autora concluiu que, embora os autores das obras analisadas se mostrem inteirados com os recentes estudos voltados ao letramento e à oralidade, ainda dedicam, em suas produções, pouco espaço para atividades voltadas para esse fim. Desse modo, o espaço dedicado para a oralidade acaba não “sendo suficiente para tornar os alunos aptos a se posicionarem oralmente nas diversas situações sociais a que serão submetidos em nossa sociedade moderna”. (p.113). Ela aponta, ainda, que dentre os fatores que contribuem para a não inserção de mais atividades voltadas aos gêneros orais está a “falta de tecnologia da comunicação, ou seja, vídeos e áudios que se fazem necessários para os processos de ensino-aprendizagem (em especial atividades de gêneros orais) na atualidade”.(p.112)

- g) Pesquisas sobre letramento e suas reflexões sobre a oralidade:

Conforme destacou Rojo (2009), o significado da palavra letramento durante muito tempo permaneceu associado à alfabetização, sendo inclusive, utilizados como sinônimos em muitos textos e pesquisas na década de 1980. O conceito de letramento vai muito além do foco individual que se atribui ao alfabetismo voltado ao desenvolvimento das capacidades individuais e competências cognitivas relacionadas à aquisição de códigos escritos e numéricos que garantem o sucesso e a promoção escolar. Nesse espaço em que o domínio da leitura e da escrita é tido como mera competência técnica de decodificação, o sujeito e seus contextos de vida passam despercebidos.

Esta utilização equivocada do termo letramento foi denominada de “modelo autônomo” por Street (1993). Sob esse enfoque, o letramento passa a ser visto em termos técnicos como um produto completo desvinculado da realidade social. A escrita é compreendida numa relação dicotômica de maior prestígio em relação à oralidade, bem como é atribuído um maior poder aos povos letrados.

Na contramão desse modelo autônomo encontra-se um conceito mais amplo e dinâmico classificado por Street (1993) como “modelo ideológico” que percebe “(...) as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (p.7).

De acordo com esse modelo, não há como observar um texto desvinculando-o de seu contexto sociocomunicativo, ou seja, das relações que ele estabelece com as mais diversas formas de interação verbal que ocorrem na sociedade. Portanto, Street (1993) propõe que se considere o estudo tanto da oralidade quanto da escrita nas análises etnográficas e discursivas de letramento indo muito além da análise dos aspectos morfosintáticos e lexicais da linguística tradicional.

Sendo assim, a oralidade passa a ser objeto de muitos estudos sobre letramento, principalmente estudos etnográficos que investigam a construção de práticas escolares na interação, “(...) uma vez que esses estudos permitem perceber a inscrição, no microcontexto da interação em sala de aula, de questões macrossociais, como a ideologia do letramento” (Kleiman, 2004, p.48).

Um exemplo de estudo etnográfico envolvendo as relações oralidade e escrita pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Kleiman (2004) e que trata da interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos e a sua relação com a concepção de letramento dominante neste contexto. Ao observar uma série de

diálogos realizados em momentos de introdução de determinados gêneros orais como receita e bula de remédio, ela percebeu que os professores acabavam contribuindo para a desestruturação de uma prática discursiva oral eficiente, fazendo com que o aluno percebesse a sua comunicação como inadequada para aquele espaço e sem relações com a escrita. Ou seja, todo o vasto repertório de usos do oral construído nos processos de interação social desses sujeitos é desconsiderado.

As atividades propostas consistiam simplesmente na transposição do oral para o escrito, sem que fossem possibilitadas maiores discussões e relações entre os contextos de produção dos diferentes textos. Os alunos eram tratados como seres culturalmente inferiores através de questionamentos infantilizados e que anulavam a suas amplas experiências de interlocução. Isso se deve também ao fato do professor perceber a “(...) a escrita como um facilitador neutro dos processos mnemônicos e mentais e desconsidera que os alunos não letrados utilizam outras estratégias para auxiliar a memória” (p.51).

Kleiman (2004) observou que toda vez que os alunos manifestavam um posicionamento contrário ao esperado pelo professor, contestando uma informação, por exemplo, eram silenciados com algum argumento que conferisse à escrita uma supremacia em relação ao oral. Para a pesquisadora, esses conflitos presentes na comunicação entre professores e alunos nas classes de alfabetização de adultos tendem a ser o elemento transformador dessas práticas discursivas atreladas ao modelo autônomo de letramento. É preciso atentar para a elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta a pluralidade e a diferença.

Terzi, em seu artigo *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados* (2004), cita um importante estudo etnográfico realizado por Heath (1982), no qual ela descreve três comunidades letradas (Maintow, Roadville e Trackton), mas com orientações diferentes de letramento e relaciona cada uma delas com o desempenho escolar das crianças. Para isso utilizou um núcleo de análise de eventos de letramento,

(...) identificando os tipos de eventos próprios de cada comunidade (negociação em grupo de significado de um texto, busca de informações em material de referencia etc.) e suas características específicas (rotulação, perguntas factuais, comentários afetivos, explicações de razões, etc.) (TERZI, 2004, p.95)

A primeira comunidade estudada por Heath, a Maintown, é constituída por pessoas com alto grau de letramento e consequente valorização da escrita. As crianças desde cedo são expostas a eventos de letramento no ambiente familiar, com práticas muito semelhantes às desenvolvidas no ambiente escolar e, como consequência, são bem sucedidas na escola.

Na segunda comunidade investigada, a Roadville, os eventos de letramento consistem na leitura de livros, porém a criança não é encorajada a estender a compreensão daquilo que leu com outros contextos situacionais. A ela cabe a aceitação passiva de verdades inquestionáveis e a ficcionalização não é permitida. Como consequência, as crianças dessa comunidade apresentam bom desempenho escolar nas séries iniciais e à medida que o processo de escolarização avança, mostram-se pouco capazes de “transportar o conhecimento adquirido num contexto para outro contexto. Também raramente oferecem comentários pessoais sobre eventos reais ou histórias” (p.97-98).

Na comunidade Trackton, os adultos compreendem que a criança aprende através da interação natural com outros membros da comunidade. Essa interação ocorre nas mais diversas situações, pois não há restrição de horários e locais de permanência das crianças. As crianças não costumam participar da leitura de livros infantis, porém são expostas a eventos de letramento em grupo, quando membros da comunidade se reúnem para discutir significados de alguns textos de conteúdos diversos. Ao chegarem à escola, as crianças desta comunidade são mal avaliadas, pois demonstram dificuldades de se adaptar naqueles padrões, porque a “(...) a escrita em si tem pouca autoridade no mundo delas. Além disso, as perguntas-identificação não lhes são familiares. As habilidades que apresentam de estabelecer relações analógicas e recriar cenas não são valorizadas pela escola nesse estágio.” (p.98-99)

Diante dessas e de outras situações relacionadas aos eventos de letramento realizados nestas comunidades e nos processos escolares, Heath aponta que a escola falha ao ignorar as características de letramento que as crianças vivenciam em suas comunidades ao tentar impor um tipo de orientação da classe média como modelo universal de letramento. Além disso, ela constatou que as experiências que as crianças constroem a partir da oralidade são desconsideradas pela escola, pois a modalidade escrita é mais valorizada por essa instituição.

Esses dois exemplos de estudos etnográficos mostram a importância de se considerar a oralidade enquanto prática sócio-discursiva nos eventos de letramento e como forma de se conhecer os sujeitos do processo e considerá-los na elaboração das práticas escolares.

1.4 O que dizem os PCNs de Língua Portuguesa e as Diretrizes Municipais de LP sobre a oralidade:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC, 1998) foram criados com o intuito de servir de referência aos profissionais de educação e para as discussões curriculares, além de contribuir para a revisão e elaboração das propostas didáticas. Segundo Silva (2010), eles foram concebidos devido a grande amplitude do território nacional, as diferenças de formação dos professores e a dificuldade que muitos têm de acesso a conteúdos pedagógicos atualizados. Deste modo, serviriam para que houvesse uma determinada unicidade entre as regiões brasileiras no que se refere ao tratamento dos conteúdos, a elaboração dos objetivos, a busca de estratégias para alcançá-los e as formas de avaliar os resultados obtidos. Eles trazem orientações para todas as modalidades da Educação Básica e para a Educação Especial, envolvendo todas as áreas de ensino. De acordo com Daros (...) “a expectativa é que a partir do debate desse documento e de sua incorporação nos Projetos Pedagógicos das escolas, propostas regionais sejam elaboradas.”

No entanto, sabemos que nem sempre é isso que acontece. Em muitas escolas, os PCNs viraram uma espécie de *standart*, sendo aplicados sem que haja uma reflexão sobre seu conteúdo. Faz-se necessário um conhecimento mais profundo de suas bases ideológicas, teóricas e conceituais para que, então, se “reoriente” suas propostas de acordo com as características socioculturais de cada realidade educacional.

Daros (2006) reflete sobre a necessidade de atentarmos para a seguinte frase que aparece na apresentação dos PCNs de Língua Portuguesa: “A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em *referência* para as *discussões* curriculares da área (...)” (Brasil- MEC apud Daros, 2006, p.35. Grifos da autora)

De acordo com Daros, a expressão em destaque merece atenção porque se considerarmos os sujeitos para os quais o documento se destina, no caso, os

professores de língua portuguesa, precisamos ter clareza da concepção que eles têm de currículo, muitas vezes atrelada a uma visão tradicional, baseada na gramática normativa e sem muitas discussões sobre o caráter enunciativo-discursivo e dialógico da linguagem. Tendo consciência das lacunas deixadas na formação dos docentes e a escassez de cursos de formação continuada e de debates sobre currículo, e que os PCNs foram construídos sem que houvesse uma participação efetiva desses profissionais da educação, esse documento passa a ter uma recepção muitas vezes equivocada ou de difícil entendimento. Nas palavras da autora:

Dessa forma, ao ser instituído um documento que tenha por objetivo alterar as relações do professor com o ensino, é necessário verificar/discutir os papéis dos envolvidos, as referências teóricas que eles dispõem, as condições profissionais, os recursos estruturais para que, de fato, seja possível a concretização desse projeto de ensino. Quando essas questões são previstas e mecanismos para o enfrentamento delas são estabelecidos, as diretrizes dos PCNs têm a chance de construir, realmente, *uma* das referências para a elaboração de um projeto de ensino (e não a referência) (...). (DAROS, 2006, p.37. Grifos da autora)

Os PCNs de LP trazem uma concepção de linguagem centrada na teoria sócio-discursiva de Mikhail Bakhtin, principalmente no tratamento que confere aos gêneros do discurso. Essa concepção aparece relacionada a uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (p.20). É através da linguagem que os homens interagem para (re) significar o mundo e a sociedade, ou seja, aprendê-la é “apreender pragmaticamente seus significados culturais” (idem).

Entre os outros autores que embasam a proposta dos PCNs estão: Carlos Alberto Faraco, Paulo Freire, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Maurizio Gnerre, Angela Kleiman e Sírío Possenti.

Os PCNs elegem o texto e a diversidade de gêneros como sendo as unidades essenciais para o trabalho com a linguagem na escola, pois consideram que uma “educação comprometida com o exercício de cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (p.23). Cabe ressaltar que, para os organizadores do documento, “competência discursiva” refere-se a um sistema de contratos semânticos que opera os conteúdos em dois domínios

interligados: “o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (idem).

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental estão organizados em dois volumes, sendo que o primeiro refere-se ao 1º e 2º ciclos e o segundo volume ao 3º e 4º ciclos. Para esta pesquisa foi priorizada a análise do segundo volume.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos (orais e escritos) que circulam socialmente, ensinando-os a produzi-los e interpretá-los. Em relação à oralidade, destacam que não se trata de ensinar a falar, habilidade de que os alunos já dispõem ao chegarem à escola, mas de um trabalho efetivo com os gêneros orais que circulam na sociedade para que os alunos possam ser capazes de adequar a fala de acordo com as características próprias de cada gênero.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão das também diferentes instâncias nas quais essa prática também se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. (BRASIL, MEC, 1998, p.27)

Os PCNs destacam, ainda, que não se trata de “treinar” esses usos mais formais da fala, mas de promover atividades que façam sentido, discutindo os contextos socioculturais dessas práticas discursivas e suas circunstâncias de enunciação, por exemplo. Entre as atividades significativas envolvendo os gêneros orais no interior das salas de aula, no Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), o documento propõe a organização de dois tipos de práticas e sugere alguns gêneros:

1. A escuta e leitura de gêneros Literários (cordel, causos e similares, texto dramático e canção), de Imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento), de Divulgação Científica (exposição, seminário, debate e palestra) e Publicidade (propaganda).

2. A prática de produção de textos orais Literários (canção e textos dramáticos), de Imprensa (notícia, entrevista, debate e depoimento) e de Divulgação Científica (exposição, seminário e debate).

Para justificar a necessidade de escuta de gêneros orais o documento aponta os seguintes objetivos:

- Compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal;
- Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos vinculados no discurso;
- Emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (BRASIL-MEC, 1998, p.51)

Já para explicar a prática de produção de gêneros orais destaca os seguintes objetivos:

- Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Seleção adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. (BRASIL-MEC, 1998, p.58)

Releva, ainda, algumas possibilidades de organização de situações didáticas envolvendo a escuta de textos em situações reais de interlocução e, em outros momentos, a escuta de gravações, para a observação, previamente orientada por meio de roteiro, dos traços característicos do gênero e de suas regras de funcionamento. Sugere, também, a escuta gravada de diferentes textos de um mesmo gênero, produzidos em diferentes situações discursivas, para as comparações e levantamento de especificidades de cada situação enunciativa, a gravação em áudio ou vídeo de atividades com gêneros orais desenvolvidas pelos próprios alunos, etc.

Sobre a produção de textos orais, recomenda a realização de entrevistas, debates sobre temas polêmicos, seminários, representação de textos dramáticos, recitação de poemas, etc., sempre destacando a necessidade da organização prévia dessas práticas que podem ocorrer por meio de roteiros, levantamento de argumentos, preparação de cartazes de apoio para a memorização e/ou ilustração do assunto, etc.

Consta nesse documento que ensinar a língua oral “(...) deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação (...)” (p.67), e para

isso são apontados uma série de exemplos de atividades e objetivos. No entanto, quanto se trata de abordar a linguagem oral do ponto de vista da comunicação em sala de aula, o faz de forma breve e sem maiores apontamentos. Há apenas um breve reconhecimento da importância da interlocução como “excelente estratégia de construção de conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (p.24). A palavra “oralidade” implica em muitas outras questões que não apenas as relativas aos gêneros formais. Ela se relaciona à palavra falada, remetendo a todas as relações de natureza comunicativa que ocorrem no espaço escolar.

Falta, nos PCNs, uma reflexão mais profunda sobre a fala espontânea dos alunos, sua recepção no espaço escolar, seus saberes, o embate do senso comum (presente em suas vivências) com o conhecimento científico (de lugar assegurado na escola) e discussões sobre o “diálogo” no sentido mais amplo do termo, conforme postulado por Faraco (2003) ao explicar a importância de se repensar essa palavra a partir das considerações do Círculo de Bakhtin:

(...) o evento do diálogo face-a-face (aquilo que eles chamam, em vários momentos, de diálogo no sentido estrito do termo) estará no foco de atenção do Círculo, mas não como forma composicional e sim como “um documento sociológico altamente interessante” (...), isto é, como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. Em outras palavras, podemos dizer que, no caso específico da interação face-a-face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali. (p.59-60)

Ao abordar a questão do tratamento da linguagem no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, os PCNs de Língua Portuguesa trazem alguns apontamentos sobre a necessidade de se (re) conhecer e considerar que os alunos dessa fase são “adolescentes” e apresentam especificidades próprias desse período da vida. Principalmente na relação desse aluno com o espaço escolar, “no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada e a natureza e peculiaridades da linguagem e suas práticas”(p.45).

O documento também destaca a necessidade de se perceber que os adolescentes apresentam certos comportamentos que atuam na forma de construção da identidade do grupo, seja no modo de vestir, de se expressar e de

olhar o mundo adulto. Na linguagem, costumam criar e incorporar alguns modismos, específicos do vocabulário dos grupos aos quais pertencem, como as gírias dos surfistas, skatistas, funkeiros, etc. Os PCNs atentam para o fato de que a linguagem adolescente não pode ser tida como um erro, mas como parte da nossa língua que se manifesta por estilos e formas de expressão diferenciadas. E destaca que o papel da escola seria o de mostrar outras possibilidades de organização do discurso, principalmente aquelas manifestadas nos “textos escritos”, ou seja, mesmo depois de todo discurso sobre a importância de um trabalho efetivo com os gêneros orais, os PCNs reinteram a ideia de que a escrita é o parâmetro para a fala.

Em relação às tecnologias da informação, os PCNs assinalam a necessidade de se atrelar um trabalho com a oralidade com recursos de outras linguagens como a do rádio, da televisão e do cinema. Propõe atividades como: analisar o rádio jornalismo, confrontando-o com outras mídias, produção de programas radiofônicos com os alunos, produção de vídeos contendo encenações, entrevistas e programas informativos, análises de adaptações de obras literárias para o cinema, etc. Tudo isso sempre atentando para a necessidade do planejamento e estabelecimento de objetivos prévios e considerando os seguintes aspectos: “as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação comunicativa, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais e a utilização da variedade linguística adequada” (p.96-97)

Daros (2006), ao realizar pesquisas com professores sobre a compreensão dos PCNs de Língua Portuguesa na questão do tratamento conferido pelo documento à oralidade, constatou que para muitos dos docentes investigados há uma grande dificuldade no entendimento das propostas nele contidas. Dentre as conclusões apresentadas na pesquisa, a autora destacou:

É possível compreender, então, por que as orientações dos PCNs deixam a maior parte dos professores em situação bastante desconfortável: primeiro porque propõem atividades para as quais muitos professores não têm formação; segundo não há explicação suficiente para a compreensão do contexto teórico em que as propostas estão inseridas. O ‘compilado teórico’ ou o ‘emaranhado teórico’ dos PCNs pode se permitir que se compare a situação dos professores à decifração de uma esfinge. (DAROS, 2006, p.54-55)

Ao me debruçar sobre os PCNs de LP para fazer esta análise, me deparei com apontamentos coerentes com a minha linha de investigação, centrados numa

concepção dialógica de linguagem, que considera os sujeitos e os contextos de produção, bem como percebe na interação a sua principal forma de concretização. Eu já o havia lido anteriormente, porém sem ter estudado os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, não havia compreendido adequadamente. O que falta aos professores são estudos orientados sobre a base teórica desse documento e a concepção de linguagem nele presente, caso contrário, corre-se o risco dele se tornar um emaranhado de palavras sem sentido, condenado a mofar numa prateleira qualquer ou então, num enigma difícil de decifrar para aqueles que insistirem na leitura sem outros referenciais.

Depois dos PCNs, as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba constituem o principal referencial para a organização dos planejamentos dos docentes. Elas foram elaboradas no ano de 2005. O prefeito da época era Beto Richa e a Secretária da Educação era Eleonora Bonato Fruet. Dentre os profissionais da área de LP responsáveis pela elaboração desse documento estão: Alessandra Cibelly Finkler, Christiane Martins Dallagassa e Nara Lee Hewitt.

Assim como nos PCNs, Bakhtin aparece como o principal teórico utilizado como referência na elaboração deste documento, principalmente na questão dos gêneros escritos. Além dele são citados alguns pesquisadores da linguística e do letramento como Emília Ferreiro, Angela Kleiman, João Wanderley Geraldi, José Luiz Fiorin, Magda Soares, Roxane Rojo, entre outros.

Consta nesse documento que o domínio da língua portuguesa, tanto falada como escrita, é condição essencial para as aprendizagens escolares e para a sobrevivência digna dos cidadãos em nossa sociedade. A oralidade é compreendida como o principal meio de interação entre os sujeitos, necessitando ser valorizada no espaço escolar.

Ao contrário dos PCNs que trazem orientações que se referem apenas aos gêneros mais formais, essas diretrizes apontam a necessidade de deixar os alunos falarem no espaço escolar, discorrendo sobre assuntos diversos presentes em seus cotidianos pois, "(...) dessa maneira, eles podem (re) elaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender o que ouvem e falam" (p.215). Porém, elas deixam a desejar nas orientações sobre o trabalho específico com os gêneros orais. Não apresentam um conceito claro, muito menos orientações adequadas para a prática de sala de aula.

Tudo fica no plano da superficialidade. As atividades propostas segundo o eixo USO-REFLEXÃO-USO devem levar a:

(...) compreensão da variedade linguística e ao reconhecimento das modalidades padrão e coloquial, em situações de uso real em sala de aula, tais como: debates, relatórios orais de narrativas ouvidas, exposição oral de trabalhos escolares (feira de Ciências, seminários, júri simulado, jornal falado entre outras). (CURITIBA, 2005, p 216)

Não há uma orientação sobre como conduzir o trabalho com os gêneros e os citados correspondem apenas àqueles já presentes na cultura escolar, deixando de lado toda a variedade de gêneros presentes em nosso meio. Ao apresentar a dicotomia entre a linguagem padrão e coloquial, pode levar a interpretação de que existe uma forma correta de falar e outras erradas, mais simples, ou seja, a escola continua almejando uma língua ideal, hegemônica que simplesmente não existe. Isso fica mais evidente neste trecho: “Não cabe a escola questionar se o falar deste estudante está correto ou não, o que cabe é ensinar-lhe a modalidade oral padrão (...)”. (p.215)

Que confuso, ou melhor, incoerente! Não existem formas erradas de falar, existem diferentes contextos de uso e formas discursivas adequadas a esses contextos.

Isso significa que, embora essas diretrizes citem no referencial teórico o nome de Bakhtin, elas não incorporaram de fato suas concepções, pois permanecem atreladas à linguística tradicional, normativa e prescritiva.

Para concluir este capítulo gostaria de destacar que as pesquisas que foram apresentadas apontam conquistas significativas para o estudo da língua oral, principalmente aquelas que rompem com a visão grafocêntrica e destacam a necessidade de se atentar para a importância da fala como uma modalidade dos estudos da linguagem.

Marcuschi (2001), através de suas análises, desconstruiu o paradigma dicotômico que reservava para a fala um status de menor valor em relação à escrita, destacando inclusive que a escrita não é autônoma, apresentando relações intrínsecas com a fala.

Pesquisadores como Milanez (1993), Favero, Andrade e Aquino (2005), Ramos (1997) e Castilho (1998), apontam formas didáticas para a exploração da oralidade em sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam sobre as

características da fala e seus modos de produção. As atividades com os gêneros orais a partir da concepção sócio-discursiva do Círculo de Bakhtin também começam a ser objetos de reflexão e prescrição para as práticas escolares.

Pesquisas pelo viés da Sociolinguística possibilitaram debates sobre a questão do preconceito linguístico, por meio do reconhecimento da natureza heterogênea, mutável e variável da língua em função das suas relações com a cultura e as estruturas sociais.

Os estudos do letramento através de pesquisas etnográficas apontam as relações intrínsecas entre a aquisição da escrita e as práticas discursivas sociais. Porém, esses estudos não têm se refletido em mudanças significativas nas aulas de LP. O espaço da oralidade na sala de aula ainda é restrito em relação à escrita. As experiências verbais dos alunos não são aproveitadas de fato neste espaço.

Em relação às faixas etárias investigadas pela maior parte das pesquisas, não são apresentados trabalhos sobre a oralidade na adolescência. Muitos pesquisadores investigam muito a oralidade em crianças durante o processo de aquisição da escrita e alguns poucos se debruçam sobre o letramento de jovens e adultos (EJA), mas não encontrei nenhum interesse sobre a fala de alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, fase esta em que os professores apresentam muitas dúvidas sobre como conduzir um trabalho eficiente com a oralidade.

Pesquisas em livros didáticos apontam que o espaço destinado à oralidade é pouco significativo e as atividades propostas, muitas vezes, servem como preparação para uma prática de produção de texto ou como uma forma de oralização da escrita.

Os PCNs apontam a necessidade de se trabalhar os gêneros orais, mas podem se tornar muito confusos sem uma orientação adequada de interpretação. As Diretrizes Municipais de Curitiba de LP são vagas e trazem uma concepção de oralidade atrelada à busca da aquisição de uma língua ideal.

É notório que ainda se tem um amplo caminho a trilhar. É importante o trabalho em sala de aula com a Análise da Conversação, as discussões da Sociolinguística e com as dimensões ensináveis dos gêneros orais, porém nada disso faz muito sentido se a oralidade não é percebida na sua função principal: a comunicação. Comunicação que se efetiva nos processos reais de interlocução e que é responsável pela formação da consciência subjetiva dos sujeitos.

De nada adianta transcrever textos e analisar trechos de diálogos se na maior parte do tempo da aula os alunos são divorciados do direito à palavra detendo-se às respostas prontas e moldadas. Num espaço onde a interação não é valorizada fica impossível refletir sobre a fala!

É preciso compreender que através dos discursos que ouvem e selecionam, de modo muito particular em função de suas vivências, os sujeitos produzem conhecimentos e, portanto, a escola precisa ser um espaço que possibilite experiências significativas com a linguagem oral. Nesse contexto, as ideologias do cotidiano que impactam nossos alunos todo o tempo não podem mais ser ignoradas.

Foi considerando o papel formador da oralidade através dos processos de interlocução e trazendo os sujeitos, com as suas experiências de vida e complexa experiência social com a palavra para o centro das discussões, que busquei orientações nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin para fundamentar essa pesquisa.

2. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ORALIDADE

“Ser significa comunicar-se pelo diálogo.”

(Mikail Bakhtin)

A epígrafe acima foi retirada de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), livro no qual Bakhtin levanta uma série de discussões sobre o estilo romanesco de Dostoiévski, no qual o dialogismo e a polifonia⁷ merecem destaque especial. Ela refere-se mais precisamente ao capítulo em que Bakhtin afirma que no centro do mundo artístico desse escritor está situado o diálogo.

Segundo Bakhtin, para Dostoiévski, o diálogo é a própria ação através da qual o homem não apenas se revela exteriormente como também se constitui enquanto sujeito, sendo assim, “(...) tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro (...). Uma voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência.” (p.293)

Essas reflexões bakhtinianas sobre o modelo artístico de Dostoiévski ultrapassam as barreiras da crítica literária e se estendem para as relações dialógicas universais, pois se assentam sobre um plano mais amplo: a questão da interação verbal e o seu papel inalienável na constituição dos sujeitos. Essa premissa permeia toda a concepção de linguagem presente na obra do Círculo de Bakhtin.

*Círculo de Bakhtin*⁸ é o nome dado a um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diferentes áreas de formação e atuação profissional, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929, em Nevel, Vitebsk e Petersburgo. Como se tratava de um grupo multicultural, os assuntos abordados eram diversos, voltando-se para temas decorrentes da Literatura, da Música, da Filosofia, entre outros.

⁷ Para Bakhtin, Dostoiévski foi o criador do romance polifônico no qual a voz do herói-personagem possui independência excepcional na estrutura da obra ao mesmo tempo em que reflete uma “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”. (Bakhtin, 2011, p.4). Ou seja, diversas vozes socioideológicas contraditórias coexistem com o discurso desse personagem.

⁸ O grupo recebeu esse título “Círculo de Bakhtin” através dos estudiosos de sua obra e a escolha de Bakhtin para nome-título é justificável pela importância de suas produções – “abordando temas fulcrais para todo o estudo das realidades humanas (a linguagem e, por meio dela, o sujeito, as relações sujeito/sociedade, estética e a ética)” (Castro et al, 2007) – sendo interlocutor de uma revolução epistemológica, cuja grandeza ainda não foi de todo compreendida.

Dentre os integrantes desse grupo, três deles têm seus nomes relacionados como sendo representantes diretos do Círculo, principalmente porque voltaram seus interesses para a questão da Linguagem, são eles: Volochinov, Medvedev e Bakhtin. Esses três intelectuais se reuniram durante dez anos (1919-1929) estreitando fortes laços de amizade e partilhando de um vasto repertório de ideias. Faraco (2003) recorre a Clark & Holquist (p.65) para destacar os interesses comuns que uniam esses membros do Círculo: a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias e, acrescenta que uma outra paixão foi aos poucos se apossando dos membros do Círculo: a paixão pela linguagem.

Embora o interesse pela linguagem permeie toda a obra do Círculo, ela fica mais evidente nos textos escritos depois de 1926, como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), *Problemas da poética de Dostóiévski* (1929/ 1963) e *O discurso no Romance* (1934/1935).

No decorrer de suas obras, o Círculo de Bakhtin não nos apresenta um método científico formal para o estudo da linguagem, mas aponta diretrizes para a construção de um entendimento mais complexo sobre ela. Há um empreendimento filosófico mais conceitual e interpretativo, ao invés de uma objetividade calculável. (Faraco, 2003)

A obra do Círculo começou a adentrar no Brasil apenas na década de 1970. O primeiro livro traduzido para o português foi *Marxismo e filosofia da linguagem*. Além da publicação tardia, os textos foram sendo publicados em desarmonia cronológica. Problemas relacionados à tradução das obras refletiram em equívocos e entraves à compreensão, bem como as especulações acerca da autoria de livros como *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Freudismo e o Método formal nos estudos literários*, que dividem a opinião de estudiosos.

Contrariando os preceitos da linguística estruturalista, esse grupo de pensadores colocou os sujeitos no centro das discussões sobre a linguagem. Isso significa dizer que o Círculo se interessa pelos sujeitos histórico-sociais que existem por trás de cada palavra, pelos seus enunciados, pelas relações dialógicas que se estabelecem entre eles e pelas formas de comunicação, isto é, os gêneros do discurso.

De acordo com Picanço (2009, p.15):

Para os autores do Círculo de Bakhtin, o estudo linguístico deve dar ênfase ao processo de interação socioverbal, em que os falantes assumem um papel central, a partir de uma concepção de linguagem de base sociológica que, obviamente, não pode ser divorciada dos fatores culturais, sociais e econômicos que a produzem e a condicionam.

O Círculo de Bakhtin desenvolveu uma nova visão a respeito das ciências humanas e do homem centrada no diálogo como principal forma de interação. Esse grupo de intelectuais percebe o diálogo no sentido da comunicação verbal que precisa ser compreendida e analisada no seu vínculo direto com as situações reais por meio das quais ela se efetiva. Enquanto a enunciação é marcada por seu início e fim⁹, pois ela se realiza dentro do processo de comunicação verbal e no contato com as outras enunciações, a comunicação verbal é ininterrupta. Ela envolve o complexo processo da atividade da linguagem tanto no domínio interior como exterior e penetra na corrente dialógica da vida.

Para Bakhtin/Volochinov¹⁰ (2010) não basta colocarmos dois organismos biológicos frente a frente, num ambiente natural para que se produza um ato de fala. É necessário que ambos estejam no mesmo meio social e sejam sujeitos de um contexto imediato para que a fala possa ser considerada um fato de linguagem. É na esfera da relação social organizada, por meio da interação entre os sujeitos pertencentes à mesma comunidade semiótica que a comunicação ocorre. O ato de fala é, portanto, muito mais do que um complexo físico-psíquico-biológico: é um processo social.

Sendo assim, para os membros do Círculo, é por meio da interação verbal e de sua expressão que se organiza a atividade mental e não o contrário. A enunciação é fruto da relação entre indivíduos socialmente organizados e a expressão individual interna também está ancorada em determinados horizontes sociais e suas respectivas esferas ideológicas.

⁹ Essa conclusibilidade do enunciado é essencial para que haja a alternância dos sujeitos no processo de comunicação. Ela é necessária para que o outro participante da interação verbal possa responder concordar, refutar ou indagar o enunciado que acabou de ouvir. O enunciado é um elo na cadeia discursiva.

¹⁰ Conforme já abordado anteriormente, há muitas especulações acerca da autoria de algumas obras do Círculo entre elas o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. No Brasil o livro continua sendo publicado sob o nome dos dois autores, embora a questão esteja praticamente resolvida e a autoria atribuída a Volochinov.

É por meio da expressão que a fala (enunciação), após ter se formado no psiquismo dos indivíduos, se exterioriza objetivamente para o interlocutor a partir de uma gama variada de signos. Há, portanto, um conteúdo interior e sua materialização para o outro, ou para si mesmo, na forma de signos. Porém o centro organizador da enunciação situa-se no exterior, “(...) é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 116)

Bakhtin/Volochinov (2010) recorreu à expressão “psicologia do corpo social”¹¹ para explicar que o ato individual da fala não emerge de algum lugar situado na consciência interna dos sujeitos, mas ela é fruto das trocas que ocorrem nos diferentes ambientes e contextos sociais, sendo, portanto, totalmente expressadas, exteriorizadas e, como sendo produtos da interação, “(...) tudo está na base da troca, tudo está no material, principalmente no material verbal.”(p.43)

A psicologia do corpo social se manifesta a partir dos diferentes enunciados, organizados nas diferentes situações discursivas que utilizamos para a comunicação em nossa vida. É nela que estão contidas todas as formas e aspectos expressados nos diálogos cotidianos, sejam eles no trabalho, na roda de amigos, no estádio de futebol, etc. Mesmo aquilo que chamamos de “nosso discurso interior” está pautado nas trocas com os outros sujeitos em situações reais de comunicação.

É preciso ter claro que não nos comunicamos apenas por meio de palavras, nosso corpo também exprime nossas ideias com outros tipos de manifestações de interação semiótica, como através de gestos, mímicas, etc. Por exemplo, ao ser questionado sobre o resultado de uma partida de futebol, um garoto fica cabisbaixo e sinaliza com o dedo polegar negativamente, a resposta já está dada. Há comunicação, há entendimento pelo gestual. Mas isso só foi possível porque estes gestos já fazem parte do repertório social, ou seja, está imerso na psicologia do corpo social. “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.” (p.45)

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de

¹¹ Bakhtin/Volochinov (2010) ao se apropriar de tal termo o faz como referência a teoria de Plekhanov sobre a psicologia do corpo social. Este pensador, assim como a maioria dos marxistas, a concebe como sendo o elo intermediário entre a estrutura sociopolítica e a ideologia que se manifesta sob a forma de interação verbal. As ideias de Plekhanov tornaram-se clássicas na Rússia dos anos 20, mesma época de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem.

produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 128)

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010) Bakhtin/Volochinov destaca que:

(...) a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vista diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento de tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc. (p.44)

Fica evidente, neste trecho, a base estrutural que serviria, mais tarde, de alicerce, para a teoria de “Os Gêneros do Discurso” (1952-1953), principalmente ao abordar a necessidade de estudar os enunciados a partir da temática e das formas utilizadas em função do tempo e dos contextos em que são realizados. Sob essa nova ótica da linguagem, é preciso analisar os discursos em situações reais de comunicação, indo muito além da visão estruturalista que se detinha à análise abstrata de formas, que remetem uma norma, anulando os sujeitos ao separar a língua de seu conteúdo ideológico. Para o círculo, a classificação das formas de enunciação deve estar diretamente relacionada às formas em que se realiza a comunicação.

(...) A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social - social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos. (BAKHTIN, 1993, p. 71)

É por meio da interação verbal que a língua vive e evolui. Tratá-la como produto do individualismo monológico ou formas normativamente idênticas é permanecer no terreno da abstração.

Mesmo que a fala de um sujeito não se dirija diretamente para um interlocutor real, ela se realiza na figura de um representante médio do grupo social do qual o locutor faz parte. Toda palavra se dirige a alguém e o modo como a selecionamos depende do auditório social do interlocutor. Num único dia, por exemplo, podemos variar muitas vezes o modo de expressão em função dos contatos que

estabelecemos, seja nas relações mais íntimo-amistosas (o modo como nos relacionamos com o cônjuge e ao expressar uma ordem para um filho), nas relações hierárquicas de poder (dar ou receber ordens no trabalho), ao tratarmos com sujeitos de grupos sociais distintos, etc.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 117)

Considerando a materialização da palavra como um signo socioideológico, o locutor não detém todo o poder sobre ela. Como ele fala por meio de enunciados que foram apropriados nas suas relações no meio social, até mesmo a sua individualização estilística se configura como reflexo da inter-relação que ocorre neste espaço. É a situação que dá forma à enunciação e o contexto social que dita quem serão os ouvintes. Ou seja, a forma como se dará a enunciação dependerá do que o sujeito quer dizer, para quem vai se dirigir e o local de onde ele fala, podendo ser num tom mais brando e objetivo, mais arrogante e perspicaz, mais firme, com linguagem mais rebuscada ou simples, etc.

Bakhtin/Volochinov (2010) destaca a necessidade de se perceber como estas formas de comunicação estão atreladas à questão das relações de poder que circulam no âmbito social:

(...) Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que a organização hierarquizada das relações sociais exerce sobre as formas de comunicação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.44-45)

Por isso que toda palavra verbalizada, embora seja emitida por um organismo individual, se orienta em função dos índices sociais de valoração, buscando se harmonizar com eles. Os temas¹² ideológicos enquanto índices sociais de valor, que são absorvidos pela consciência individual como próprios de cada sujeito, na

¹² Bakhtin/Volochinov (2010) considerou chamar de tema a realidade que dá lugar à formação de um signo.

verdade são por natureza interindividuais. Assim, o tema e a forma de criação ideológica, que lhe permite materializar-se, se orientam em função das mesmas forças da realidade social. “As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor (...)”(Faraco, 2003, p.64)

Para ilustrar essa questão dos temas e formas de criação ideológica que aparecem refletidos na comunicação entre os sujeitos, selecionei o trecho de uma letra de rap do grupo Racionais Mc's (Brown, 1992) em comparação com um trecho da canção utilizada no treinamento do BOPE (Batalhão de Operações da Polícia Especializada).

Rátátátá... preciso evitar
que um safado faça minha mãe chorar.
Minha palavra de honra me protege
pra viver no país das calças bege.
(...)Tic, tac, ainda é 9h40.
O relógio da cadeia anda em câmera lenta.
Ratatátá, mais um metrô vai passar.
Com gente de bem, apressada, católica.
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita.
Com raiva por dentro, a caminho do Centro.
Olhando pra cá, curiosos, é lógico.
Não, não é não, não é o zoológico
Minha vida não tem tanto valor
quanto seu celular, seu computador.
Hoje, tá difícil, não saiu o sol.(...)

(...)Homens de Preto, qual é sua missão?
Entrar pela favela e deixar corpos no chão!
Homens de Preto, que é que você faz?
Eu faço coisas que assusta o Satanás!(...)

Temos aqui dois exemplos de falas que traduzem na sua expressão temas e formas que refletem o contexto socioideológico de produção. De um lado, um detento registrando o seu olhar de dentro da cadeia, sua indignação com quem o observa, numa crítica pautada nos discursos que cresceu ouvindo no meio da favela: o discurso religioso, o discurso capitalista e seu apego material (numa lógica que valoriza aqueles de maior poder aquisitivo), o discurso do julgamento moral que o considera “um bicho”, “um monstro”, etc. Esses discursos e vozes aparecem refletidos na fala do presidiário, que do local de onde se situa, organiza o mundo conforme o vivenciou na sua existência sócio-histórica. De outro lado, um soldado cuja missão é prender bandidos, quando não exterminá-los, e que remete em sua canção de guerra ao discurso da justiça, da força que combate o mal a qualquer custo, de que “favelado é tudo bandido” e que “bandido bom é bandido morto”. O rap

como escolha de forma de expressão para o pensamento do presidiário é representativo da cultura à qual pertence, enquanto que um grito de guerra manifesta a identidade policial. Temos, portanto, diferentes horizontes sociais que traduzem diferentes formas enunciativas e ideológicas de comunicação.

Existem também aquelas palavras e expressões que, em função das relações hierárquicas de poder que circulam nos espaços sociais, adquirem um sentido característico em função da carga ideológica que lhes foram atribuídas.

Nas salas de aula, muitas são as expressões próprias do discurso escolar, que assumem um tom valorativo que apresentam significado muito particular em função das relações de poder que configuram este espaço. Como exemplo, temos a palavra “Silêncio”, que na voz dos professores vem carregada de um significado ideológico muito específico, demonstrando os lugares que os sujeitos ocupam na hierarquia da sala de aula. Na cultura escolar cabe ao professor o controle da fala, a distribuição dos assuntos e a “última palavra” a ser proferida. Muitas vezes a palavra “Silêncio” nem precisa ser pronunciada, basta a emissão de um chiado característico (chiiiiiiii ou psiu, por exemplo) ou um olhar mais agressivo e a mensagem é dada.

Segundo Bakhtin (1993), a *palavra autoritária* está vinculada ao reconhecimento incondicional e à assimilação que fazemos dela. Ela se impõe aos sujeitos pela relação hierárquica de poder que distancia quem a expressa daquele a quem ela se dirige, “nós já a encontramos unida à autoridade”(p.143). Ao ser pronunciada, a palavra autoritária deixa claro que é impossível argumentar contra ela e que se faz necessário se enquadrar neste contexto determinado. A palavra “silêncio” é um exemplo de palavra autoritária dentro do espaço escolar: os alunos sabem que discutir com o professor neste contexto consiste numa relação desigual, ligada a todo um passado de construção de poder.

Alguns enunciados, dependendo do contexto político-social em que foram proferidos, adquirem um sentido referencial específico, tornando-se *enunciados exclamativos expressivos*. Um exemplo disso é observável na fala do ex-presidente Lula quando se referia aos seus ministros utilizando o termo “companheiros”. Tal enunciado apresenta uma carga específica atrelada à política partidária a qual o ex-presidente está filiado e é um vocabulário típico da ideologia de esquerda com origem nos preceitos socialistas. Conforme destacou Bakhtin, “trata-se de um gênero do discurso político-social específico” (2011, p.291).

Embora a expressão “companheiros” seja facilmente identificada como sendo pertencente ao ex-presidente Lula, sabemos que ele não a criou. Ele a retirou de outro enunciado congênere ao seu discurso político, o discurso socialista, e na sua fala, foi assumindo um significado muito particular, principalmente depois do processo eleitoral que o elegeu presidente (pois seu tom não é mais o mesmo radical que tinha enquanto era líder sindical). A fala de Bakhtin citada abaixo ilustra bem essa situação:

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós a ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não tem expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função de gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. (Bakhtin, 2011, p. 293)

Os discursos que proferimos estão repletos de palavras alheias, pois se constroem na alteridade e assim se constituem permeados pelas vozes sociais que nos cercam. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos”. (p.295)

Conforme destacaram Castro e Picanço (2008), nossa consciência individual é constituída por um emaranhado de vozes, sendo “multivocal por excelência” (p.58). Desde que nascemos somos povoados pelas palavras, pensamentos, costumes e valores alheios. Recorremos a essas vozes o tempo todo, embora muitas vezes nem saibamos ao certo de quem e quando a apreendemos. Nas palavras dos autores:

Na visão do Círculo, nossa subjetividade é uma fonte de referência dos lugares por onde passamos, do tempo em que vivemos, das possibilidades econômicas que tivemos, do contato intelectual de que fomos estimulados ou privados.(...) (CASTRO e PICANÇO, 2008, p.58)

Essa citação resume bem as concepções contidas na letra do rap exemplificado acima. Lá estão presentes, ainda que em alguns trechos, implicitamente, as impressões deixadas pelos locais por onde o presidiário transitou, as vozes que ouviu, as experiências socioeconômicas e culturais, etc.

Bakhtin chamou de heteroglossia ou plurilinguismo o conjunto da diversidade de vozes sociais que povoam os discursos. Para o autor, essa multidão de vozes sociais interessa mais do ponto de vista da dialogização, ou seja, pelo modo que se

cruzam e entrecruzam de modo contínuo e multiforme e, assim, possibilitam a formação de novas vozes. Essas fronteiras, que caracterizam o plurilinguismo dialogizado, são marcadas pelo encontro sociocultural dessas vozes e de tudo que decorre desse processo. De acordo com Faraco (2003), essas vozes vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. (p.57)

A confluência de vozes que povoam os discursos proferidos na sociedade é que constitui a base de formação da consciência subjetiva dos sujeitos. A interação verbal é, portanto, a principal fonte de onde apreendemos nossos pensamentos que serão posteriormente verbalizados, constituindo os elos da corrente enunciativa dialógica da vida.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2011), Bakhtin destaca que o pensamento humano quando aprisionado na consciência individual dos sujeitos, degenera e morre. Todo pensamento só se torna autêntico através do contato vivo com o pensamento de outros sujeitos, quando materializado na voz dos outros. “É no ponto desse contato entre vozes-consciência que nasce e vive a ideia.”(p.98)

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), todos os discursos que apreendemos dos outros, como ideologicamente significativos, têm sua expressão no discurso interior, porque todo sujeito “que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, é um ser cheio de palavras interiores”. (p.153-154). É nessa fronteira entre o repertório dos discursos internalizados e dos novos discursos apreendidos que se forma a consciência subjetiva dos sujeitos.

Bakhtin (2011) destaca que as palavras existem para os falantes sobre três aspectos: como elemento da *língua neutra*, desvinculada de um sujeito e contextos específicos, como *palavra alheia*, repleta de outros enunciados e como *minha palavra*, que ao ser empregada em determinada situação discursiva, com intenção específica passa a refletir uma expressão particular.

Esta colocação nos possibilita compreender que mesmo que a consciência subjetiva dos sujeitos seja formada pela confluência das vozes sociais, originadas em processos reais de comunicação, ela possibilita um horizonte autoral para o locutor. Essa autoria se configura na forma como esse sujeito seleciona, dentro do seu vasto repertório de discursos internalizados, os enunciados por meio dos quais

se expressará. Há por trás de cada enunciado uma intencionalidade, que varia de acordo com o assunto, o contexto de interação e a figura do interlocutor. Sendo assim, o locutor se apropria dos discursos adaptando-os de acordo com seus objetivos. Na citação abaixo Faraco (2003) nos lembra que essa “autoria” ocorre dentro do tenso processo de interação das vozes sociais pressupondo uma posição criativa estratégica:

O sujeito tem, desse modo, a possibilidade de singularizar seu discurso não por meio da atualização das virtualidades de um sistema gramatical (como quer a estilística tradicional), ou da expressão de uma subjetividade pré-social (como querem os idealistas), mas na interação viva com as vozes sociais. *Autorar*, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras. (FARACO, 2003, p.83)

Esse “trabalhar nas fronteiras” entre aquilo que é singular (a consciência subjetiva inalienável de cada indivíduo) e social (o contexto de produção dos discursos) ao mesmo tempo é que constitui o complexo processo autoral dentro do universo dos discursos alheios.

Castro (2010) reforça essa afirmação ao abordar a apreensão do conceito de ideologia¹³ na obra do Círculo. Ele atenta para o fato de que a ação responsiva que caracteriza a ideologia se constitui através de um comportamento verbal, ou melhor, “como o conjunto de possibilidades verbais e avaliativas passíveis de ser colocadas em ação, em enunciados concretos, por sujeitos concretos” (p.196). Como estes sujeitos se constroem na alteridade, ou seja, na relação com os outros, sendo permeados por estas vozes sociais, eles são, ao mesmo tempo únicos “em termos de compleição subjetiva” (idem) como também apresentam atitudes responsivas circunscritas aos limites sócio-formativos a que estão relacionados. Conforme postulou:

¹³ O termo “ideologia” foi assimilado pelos autores do Círculo de modo muito particular, sendo aprimorado e revisto através da ótica da linguagem e constituindo uma interpretação renovada de alguns aspectos do marxismo. Ele aparece mais amplamente discutido nos livros *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Problemas da poética de Dostoiévski*, embora permeie toda a obra do Círculo. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov, destaca que tudo que é ideológico, possui significado, sendo, portanto um signo e que, sem signo não existe ideologia. Isso significa que “o universo da criação ideológica é fundamentalmente de natureza semiótica” (Faraco, 2003, p.47).

O sujeito seria assim, o elemento processador e veiculador das tendências valorativas da sociedade, mas, como ele nunca vai assimilar todas as vertentes e tendências sócio-valorativas da sociedade – o sujeito é sempre uma seleção de vozes -, ele sempre se constitui numa expressão singular e única dessas tendências, expressando sempre um viés que lhe é próprio, possível, e inalienável, construído a partir de suas relações interpessoais igualmente singulares. Como “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (Bakhtin/Volochinov 1981, p.36) a ação responsiva de cada pessoa é sempre uma expressão ideológica. (CASTRO, 2010, p.196)

De acordo com o autor, nossa ação responsiva está carregada das tendências valorativas da sociedade, com as quais estamos em constante contato em nosso cotidiano. No entanto, a consciência subjetiva dos sujeitos é formada por uma seleção de vozes sociais, que foram apreendidas de um modo muito particular e que estão relacionadas às diferentes experiências interativas que foram por eles vivenciadas.

Compreende-se, deste modo que, apesar das vozes alheias serem a base material da constituição dos homens, é preciso atentar para a questão da “experiência” que se evidencia de forma muito particular para cada sujeito. O modo como apreendemos essas vozes, as reelaboramos e as reacentuamos, presume um processo criativo (em maior ou menor escala) particularizado de assimilação da palavra alheia. Isso ocorre porque cada sujeito é único e o modo como interage com cada palavra que escuta também é muito particular. A apropriação dos discursos depende das experiências sociais, culturais e econômicas que o sujeito vivenciou no decorrer da sua vida e do modo como os discursos proferidos nestas esferas comunicativas lhe afetaram. **A maneira como os diferentes discursos impactam os sujeitos é singularizada.**

No cotidiano caótico da sociedade pós-moderna, os sujeitos estão imersos numa rede de transmissão de informações pela oralidade muito complexa e dinâmica. São inúmeras as vozes que impactam os sujeitos diariamente: além dos discursos relacionados aos seus horizontes sociais mais próximos, como os discursos da igreja, da escola, do trabalho, da família, da ciência e das conversas infortunas, são também impactados pelas vozes presentes nas novas mídias e tecnologias, como os discursos das redes sociais, das propagandas, dos noticiários, das telenovelas, etc. Dentro desse emaranhado de discursos, os sujeitos selecionam aqueles que mais lhes afetam em relação aos discursos que já possuem

internalizados e, assim, orientam suas respostas num determinado contexto dialógico.

É dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais. (FARACO, 2009, p.87)

Os diferentes temas do dia-a-dia, presentes nos discursos que ouvimos nos impactam de diversas maneiras, validando informações, construindo conhecimentos, reforçando preconceitos, esclarecendo conceitos, causando mais dúvidas, reforçando medos, distorcendo informações, etc. **A correia da oralidade está nos construindo o tempo todo!**

Poderíamos apenas utilizar o facebook para ilustrar essa questão, devido à amplitude de discursos que circulam nessa rede. Numa única página do “Face” encontramos inúmeros deles: o discurso engajado de um militante político, o discurso moralista, o discurso cristão, etc. Às vezes, numa única postagem encontramos diferentes vozes refletidas. A forma como estas vozes interagem, se afirmando, se refutando, se reinventando, se transformando é tão dinâmica quanto às relações humanas. Esses diálogos, oriundos deste vasto material socioideológico, não se restringem a esse espaço virtual de circulação, eles são carregados de boca em boca e se refletem na comunicação cotidiana do mesmo modo que ela os refrata.

A ação responsiva de um sujeito ao entrar em contato com determinado discurso é sempre uma expressão ideológica. Por exemplo, durante o curso de graduação em Letras, um colega proferiu, durante o intervalo, um comentário sobre um acontecimento dentro de um *reality show* (Big Brother Brasil). As reações foram diversas. Alguns olhares e comentários reprovaram o fato de um graduando em Letras assistir a esse programa. Um pequeno grupo compartilhou informações sobre o episódio referido, dizendo que assistem como forma de entretenimento. Houve aqueles que proferiram discursos sobre a alienação que estes programas provocam na população e outros que se mostraram indiferentes. Esses diferentes posicionamentos servem para ilustrar que,

(...) na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um

conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.98-99)

A vida cotidiana é a vida que se realiza com e por meio da palavra. É através dela que os sujeitos interagem o tempo todo, falando sobre os mais diversos assuntos, sejam eles envoltos em temas relacionados à política, ao mundo dos esportes, à economia, ao trabalho, etc.

Castro (2001) destacou que ao discorrer sobre qualquer assunto os sujeitos deixam transparecer seus posicionamentos, suas diferentes visões de mundo, os seus valores, seus saberes e preferências. Como os diferentes diálogos que travamos em nosso cotidiano ocorrem na corrente dialógica da vida, eles interessam mais do ponto de vista daquilo que se diz sobre o seu conteúdo temático, porque “(...) discutir sobre um assunto qualquer com alguém significa sempre um embate de posições valorativas dos interlocutores, exclusivamente sobre o tema em questão, e só isso.” (p.43)

Bakhtin/Volochinov (2010) utiliza o termo “ideologia do cotidiano” para referir-se à totalidade da atividade mental centrada na vida cotidiana. Ela difere dos sistemas ideológicos constituídos (como a ciência, a moral, a arte e a religião, por exemplo) e reflete o domínio da expressão interior e a sua expressão material estruturada em determinado ambiente social sem que esteja fixada num sistema determinado.

Os diálogos cotidianos dão vida aos sistemas ideológicos mais sistematizados, colocando-os num contexto social real mediado por sujeitos concretos. A arte, a ciência, a política e a religião precisam dos posicionamentos dos sujeitos para continuar a existir, caso contrário, correm o risco de tornarem-se abstrações ou conceitos ideologicamente insignificantes.

Porém, os sistemas ideológicos constituídos alimentam-se diretamente das ações responsivas da ideologia do cotidiano e por meio delas se efetivam para depois lapidá-las. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que ideologia do cotidiano sustenta as altas esferas ideológicas e institucionais, ela também assume suas formas, práticas e abordagens ideológicas. Bakhtin/ Volochinov (2010) destaca, ainda, que a pressão externa confere polimento e lustro social às nossas palavras.

A ideologia do cotidiano não pode ser reprimida no espaço escolar. Ela coloca a escola numa situação social determinada, pois está diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos. É dela que se alimentam a ciência, as artes e a cultura. Portanto, o conhecimento para existir precisa das avaliações, das críticas, das observações que surgem nas relações mais fortuitas do cotidiano.

(...) A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside o conteúdo da obra ideológica. (...) É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.123-124)

Em seu texto *O discurso no romance*, Bakhtin (1993) discorre sobre a importância de se refletir sobre o tema do *sujeito que fala* ao analisar os discursos cotidianos. Para o autor, na esfera da vida e da ideologia, nossa fala contempla um número significativo de palavras de outrem, “transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade (mais exatamente, de parcialidade)” (p.139). Ele chega a firmar que no discurso cotidiano dos sujeitos que vivem em sociedade aproximadamente metade das palavras provém de outrem.

Se pararmos pra analisar as conversas durante uma reunião de amigos, ou mesmo na sala dos professores durante um intervalo de aula, observaremos uma quantidade de expressões do tipo: “eu disse”, “ele disse”, “você falou”, “dizem”, “fulano disse”, “passou na televisão”, “vi na internet”, “li no face” e assim por diante. Conforme destacou Bakhtin (1993):

A todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo que “todos dizem”, às palavras de um interlocutor, às nossas próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto, a um documento, a um livro, etc. A maioria das informações e opiniões não são transmitidas geralmente, em forma direta, originária do próprio falante, mas referem-se a uma fonte geral indeterminada: “ouvi dizer”, “consideram”, “pensam”, etc. (p.140)

Para ilustrar melhor essa questão, lembrei-me de um diálogo que presenciei num ônibus em Curitiba:

- Você viu o final de *Amor à Vida*? Você viu o beijo gay?

- Vi e achei horrível. Não concordo com nada disso. O pastor da minha igreja disse que esta história de “homem com homem” e “mulher com mulher” é doença.

- Eu acho que não é bem assim. Li na internet um psicólogo dizendo que o homossexualismo não é doença e sim uma condição sexual. Os “caras” nascem assim, não tem culpa.

- É melhor não discutir por isso, como diz naquela música “cada um com o seu cada um”.

Nesse pequeno diálogo é possível perceber uma gama de expressões que sugerem posicionamentos alheios, entre elas: “o pastor da minha igreja disse”, “li na internet”, “um psicólogo dizendo” e “como diz naquela música”. A palavra alheia constitui a base deste diálogo e de tantos outros que presenciamos e vivenciamos no nosso cotidiano.

É importante destacar que na comunicação cotidiana o sujeito que fala é um objeto de transmissão praticamente interessado, e mesmo que se aproprie da palavra de outrem com a mesma exatidão que fora transmitida originalmente, ela pode assumir um significado diferenciado em função do contexto em que está sendo inserida. Nas palavras de Bakhtin (1993):

A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissoluvelmente ao outro. (p.141)

Por isso, uma análise dialógica do discurso precisa sempre levar em consideração quem é o sujeito que fala, em que contexto ele se situa, quais as vozes sociais que lhe são significativas e para qual interlocutor ele se dirige. Além disso, deve-se situar a conversação, verificando quem esteve presente, os movimentos corporais do locutor, suas expressões faciais, as diferentes mudanças de entonação e o tom assumido durante a conversa (se foi irônico ou severo, por exemplo). Tudo isso é necessário porque, uma vez retirada de seu contexto original, uma fala pode assumir outro significado particularizado em função das intenções do sujeito que a utiliza. **O discurso é sempre uma expressão ideológica interessada de um sujeito.**

Em seu ensaio contido nos últimos capítulos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), Bakhtin/Volochinov abordou mais formalmente a questão da palavra alheia presente nos discursos. Nesta obra, ele utilizou o termo “discurso

citado” que explicou como sendo: “(...) o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”. (p.150. Grifos do autor)

Para o autor, o discurso de outrem consiste em ser mais do que o conteúdo daquilo que falamos, ou seja, é mais do que o tema sobre o qual discorremos. Ele está dentro do discurso, sendo uma unidade integral da sua construção. Ele pode, inclusive, conservar as mesmas formas estruturais e o conteúdo semântico originais ao mesmo tempo em que não distorce o contexto que dele se apropriou. “O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica” (p.154) que refletem as também complexas, relações socioideológicas de interação entre os sujeitos.

Para compreender o pensamento bakhtiniano acerca do conceito de discurso citado é preciso ter clareza sobre a concepção de sujeito que permeia toda a obra do Círculo, caso contrário, corre-se o risco de uma apreensão equivocada deste conceito, atrelando-o a indivíduos que apenas reproduzem os discursos que ouvem sem nenhuma possibilidade de mobilidade socioideológica no espaço social.

Ao contrário disso, o Círculo traz para a discussão uma concepção dialógica de homem. Esse dialogismo se manifesta na confiança que estabelecemos com a palavra alheia, no julgamento de valor, na reverência à palavra de autoridade, na concordância, no aprendizado, na voz que se sobrepõe a outra, nas vozes que se fundem, se refutam, etc. A vida humana é um grande tecido dialógico que se efetiva a partir da constante ação responsiva dos sujeitos nos processos de interação.

“É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito” (Faraco, 2003, p.80). Isso significa dizer que esse sujeito dialógico está imerso no oceano heterogêneo das vozes sociais e em todas as possibilidades de interação socioideológica que se configuram nesse espaço. Ele é fruto desse “agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques”(p.81). Sendo assim, o seu mundo interior, ou seja, a consciência individual é, em sua essência, sociossemiótica por ser resultante dessa dialogização das vozes sociais com as quais os sujeitos interagem.

O sujeito bakhtiniano é um ser em resposta. Embora cada enunciado se caracterize por ser um evento único, ele não é um ato isolado. Cada ação é sempre uma resposta a um evento anterior resultando num encadeamento dialógico infinito, deste modo, o sujeito está em constante movimento.

Para se compreender a arquitetônica do sujeito bakhtiniano, faz-se necessário compreender a incompletude desse ser, que precisa do outro para existir.

Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim. (BAKHTIN, 1993, p. 297)

É na alteridade que esse sujeito se constitui, e como as relações dialógicas são amplas e infinitas essa construção é contínua. Nas palavras de Bakhtin:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem mesmo viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda porvir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 2011, p. 33).

A palavra alteridade tem sua origem etimológica no latim *alteritas*, que significa *ser outro*, e tem a representação de se colocar ou se constituir através do outro. Deste modo não há como pensá-la de outra forma que não seja por meio da interação. E qual o modo mais sensível e usual desta interação se não a fala? É a partir da palavra falada que a alteridade se manifesta de forma mais contundente no nosso cotidiano.

É pelo outro que aprendemos a falar, que penetramos na corrente da linguagem, que construímos conhecimentos, que formamos nossa consciência, enfim, é por meio do outro que nos constituímos enquanto sujeitos.

Como o outro é parte essencial na comunicação, quando interagimos com alguém sempre levamos em conta o modo como esta fala será recebida por ele. Fazemos isso o tempo todo, embora na maioria das vezes não nos demos conta disso. De acordo com Bakhtin (2011), reflete-se sobre quem é o sujeito com quem se fala, o seu horizonte cultural, os conhecimentos que ele possui sobre o assunto, suas convicções, os seus preconceitos (do ponto de vista do locutor), suas antipatias e simpatias, etc. “(...) Tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele” (p.302) e me guiará na escolha do **gênero** do enunciado que irei utilizar, na seleção dos procedimentos composicionais e do estilo que irei empregar.

Isso significa dizer que nos comunicamos com os outros por meio de gêneros discursivos. *Gêneros do discurso* foi o nome atribuído a Bakhtin para os tipos de enunciados relativamente estáveis, cuja produção está intimamente relacionada às

condições e finalidades características de cada esfera da atividade humana. Sendo assim, cada campo da atividade humana cria e coloca em uso formas enunciativas bastante regulares, utilizando-se inclusive de uma sintaxe bastante padronizada para introduzir e concluir seus enunciados, a fim de interagir com determinado interlocutor.

Os gêneros discursivos permeiam **todas as relações** entre os indivíduos no meio social, é por meio deles que conseguimos nos expressar e interagir nas mais diversas situações e espaços, ou seja, eles são responsáveis pelo dialogismo do processo comunicativo. Comunicamos-nos por gêneros o tempo todo, nas situações corriqueiras do cotidiano como na conversa com os familiares em torno da mesa na hora do almoço, no bate papo no salão de cabeleireiro, na roda de piada com os amigos na hora do intervalo do trabalho e, também nas situações mais formais como uma reunião de trabalho, uma palestra ou audiência jurídica, ou seja, essas formas de gênero podem ser mais padronizadas e estereotipadas ou então mais flexíveis, plásticas e criativas. Os gêneros são tão diversos e dinâmicos quanto são amplas as possibilidades da “multiforme atividade humana”. (Bakhtin, 2011, p.262)

Os gêneros são tão inerentes à atividade humana, que não paramos pra refletir sobre a existência deles, mas se eles não existissem e não dominássemos suas formas, submetendo-nos à livre criação a cada interação verbal, dialogar seria uma tarefa impossível.

Bakhtin (2011) também destaca que aprendemos a utilizar os gêneros praticamente do mesmo modo que aprendemos a nos comunicar utilizando a língua materna: através de enunciações concretas, em contextos reais, na interação diária com os sujeitos que convivem conosco. Os gêneros têm um significado normativo para os falantes, pois não são criados por ele, mas dados juntamente com a comunicação. Aprendemos a falar ao mesmo tempo em que aprendemos a moldar nossos enunciados em função das diferentes situações discursivas. Isso ocorre porque os gêneros discursivos chegam a nossa **consciência** juntamente com as **experiências** que vivenciamos. Nas palavras do autor:

Ao introduzirem-se em nossa consciência, os gêneros moldam nossos discursos em determinadas interações, à medida que “nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto

é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo de fala. (p.283)

Se a assimilação das formas dos gêneros está diretamente relacionada às experiências que os sujeitos vivenciam, quanto mais diversas estas forem, maiores as possibilidades comunicativas desses indivíduos. Amplia-se, portanto, a capacidade de interação desses sujeitos em diferentes espaços e situações. A escola, por conseguinte, precisa proporcionar aos alunos diferentes formas comunicativas, a partir do contato com gêneros diversos, desde os produzidos pelas esferas ideológicas mais formalizadas até os originários na ideologia do cotidiano.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (p.285)

O contato com gêneros diversos amplia significativamente as experiências dos sujeitos com a linguagem, fazendo com que eles saibam se posicionar nos mais variados contextos linguísticos existentes, refletindo sobre cada situação comunicativa e interagindo conscientemente.

Bakhtin (2011) afirma que muitas pessoas que dominam bem a língua em determinada esfera sentem total impotência em outros campos da comunicação porque não dominam na prática as formas discursivas ali presentes. Por exemplo, um doutor em Linguística pode não conseguir interagir em um diálogo entre dois adolescentes sobre tendências musicais. Não se trata de pobreza vocabular ou de estilo tomado de forma abstrata, mas uma falta de compreensão do todo contextual daquele enunciado que reflete na inabilidade de interagir nas formas estilístico-composicionais definidas pelos falantes.

Os gêneros discursivos são passíveis de estudo e análises, numa abordagem sócio-discursiva, que reconhece os sujeitos da fala e seus contextos de interação. Para Bakhtin, o que interessa são relações de interação que produziram determinado tipo discursivo. Ele criticou o modo como esses gêneros vinham sendo estudados até o momento, sendo percebidos apenas dentro das especificidades do gênero literário ou através dos pressupostos teóricos da linguística geral. Nas palavras do autor:

Começando pela Antiguidade Clássica, estudavam-se os gêneros retóricos (demais, as épocas subsequentes pouco acrescentaram à teoria antiga); aí já se dava mais atenção à natureza verbal desses gêneros como enunciados, a tais momentos, por exemplo, como a relação com o ouvinte e sua influência sobre o enunciado, sobre a conclusibilidade verbal específica do enunciado (a diferença da conclusibilidade do pensamento), etc. Ainda assim, também aí a especificidade dos gêneros retóricos (jurídicos, políticos) encobria a sua natureza linguística geral. Estudavam-se, por último, também os gêneros discursivos cotidianos (predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano) e, ademais, precisamente do ponto de vista da linguística geral (na escola de Saussure, em seus adeptos modernos- os estruturalistas, nos behavioristas americanos e, em bases linguísticas totalmente distintas, nos seguidores de Vossler). Contudo, esse estudo também não podia redundar em uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, uma vez que estava restrito à especificidade do discurso oral do dia a dia, por vezes orientando-se diretamente em enunciados deliberadamente primitivos (os behavioristas americanos). (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Para esse pensador, estudar o enunciado sem que haja consciência das peculiaridades e diversidades das formas dos gêneros discursivos em qualquer campo de investigação linguística, consiste em formalismo e abstração, deformando a historicidade da investigação e divorciando a língua da vida.

Os gêneros refletem e ao mesmo tempo refratam a realidade pertencente a uma determinada esfera social. Isto significa dizer que os enunciados não apenas se organizam em função desta esfera, como também ela regulariza suas funções por meio dos gêneros que utiliza. Portanto, estudar os gêneros significa entender os processos de comunicação de determinada sociedade, as formas de interação entre os sujeitos e as tendências valorativas que nela vigoram. **A sociedade interage e se comunica através dos gêneros do discurso.**

Diante de todos os conceitos e reflexões que essa pesquisa buscou junto aos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin sobre a língua falada, ousa-se direcionar esses conhecimentos para o contexto escolar:

Aprendemos na interação, na troca de informações com o outro. Nossas experiências estão alicerçadas na interação verbal. Precisamos aprender a ouvir com sensibilidade e responsabilidade. Uma escola nunca será um espaço efetivo de aprendizagem se continuar monológica, numa relação onde professores e alunos não dialogam entre si e até mesmo entre seus pares. É preciso deixar os alunos falarem, concordarem, discordarem, questionarem e até mesmo discorrerem sobre fatos do seu cotidiano, que podem se tornar excelente material a ser explorado nas aulas. É preciso que se perceba que a linguagem tem um sentido social e ao mesmo tempo relacional, que ela constitui e ao mesmo tempo é constituída pelos sujeitos.

A escola não pode insistir numa visão hegemônica, que elimina os sujeitos da linguagem porque isso

(...) pressupõe ignorar suas vozes, desconhecer o local de onde falam, como e o que podem falar, ignorar sua história, seus gostos, seus valores; enfim, sua experiência de vida e sua complexa experiência social e textual com a palavra. (CASTRO e PICANÇO, 2008, p.55)

A linguagem presente no cotidiano das pessoas, com seus mais diversos assuntos, não pode estar dissociada da escola. Os alunos são formados pela confluência dessas vozes que circulam o tempo todo nos diálogos travados no meio social em que vivem. Isto significa dizer que não podemos mais ignorar o papel formativo inalienável que a oralidade exerce na vida dos sujeitos. É preciso perceber que mesmo sendo o ato de fala um produto totalmente social, as experiências de vida dos sujeitos são ímpares, sendo assim, as diferenças são incontornáveis. Esse pensamento cessa a ideia de homogeneização que persiste em existir em nosso precário sistema educacional.

O debate sobre a oralidade ancorado na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin é muito complexo, ultrapassando as fronteiras das páginas deste capítulo e estendendo-se para as mais diversas situações sociais. Com base nessa prerrogativa e fundamentada nos conceitos aqui apresentados, procurei analisar o material empírico coletado, nas diversas situações observadas e documentadas nesta investigação sobre a oralidade nas aulas de LP.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Visando compreender o tratamento dado para a oralidade nas classes do Ensino Fundamental (fase II), do município de Curitiba, realizei observações de aulas de LP na Escola Municipal Papa João XXIII.

A Escola Municipal Papa João XXIII - Educação Infantil e Ensino Fundamental - está situada no Bairro do Portão, na Rua Itacolomi, 700. Ela oferta três modalidades de ensino:

- Educação básica com o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano no período da tarde e da 6ª série ao 8º ano, no período da manhã;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno;
- Classe Especial e Sala de Recursos no diurno.

São alunos oriundos do próprio bairro e imediações, sendo poucos de localidades distantes. A realidade socioeconômica desses estudantes é bastante diversificada, pois enquanto alguns são de classe média, outros são bastante carentes, moradores de uma área de invasão situada no interior do bairro Portão.

Essa escola possui aproximadamente 1709 alunos matriculados, sendo que 754 no período da manhã, 691 no período da tarde e 264 no período noturno. Como esta pesquisa refere-se à segunda fase do Ensino Fundamental, interessa-nos saber mais sobre os alunos do período da manhã. Esses alunos estavam distribuídos nas seguintes turmas:

Nº DE TURMAS: MANHÃ	SÉRIES
06	6ª série
06	6º ano
05	7º ano
05	8º ano
01	Sala de Recursos
TOTAL DE ALUNOS	754

Dentre essas turmas foram selecionadas uma de cada série/turma para realizar as observações das aulas. A escolha dessas séries/turmas foi definida em consenso entre pesquisadora e orientador, visando ter uma noção de todo processo escolar no trabalho com a oralidade e de como esse aspecto da linguagem é trabalhado pelos professores nas diferentes etapas da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa e apenas aqueles que aceitaram tiveram suas aulas observadas. A identidade dos professores será preservada durante toda a análise dos dados. Eles serão identificados como: docente A, docente B, docente C e docente D. O quadro contendo as turmas observadas e os professores é o seguinte:

Série/ Turma	Professor
6ª série A	Docente A
6º ano A	Docente B
7º ano C	Docente C
8º ano B	Docente D

Dentre essas turmas, uma delas chamou a atenção em especial, o 7º ano C, pois se trata de uma classe que reúne alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo os professores e pedagogos, essa turma foi organizada desta forma, visando o desenvolvimento desses alunos que necessitam de conteúdos diferenciados para avançar nos estudos. No entanto, o que se observou foram adolescentes muito calados, cabisbaixos e com baixa autoestima.

Nos objetivos educacionais propostos para o Ensino Fundamental, que essa escola traz com destaque no seu projeto Político Pedagógico encontra-se “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, não há menção em nenhum momento à oralidade.

Foram observadas dez aulas de cada classe num período compreendido entre 08 de outubro e 06 de novembro de 2012. No final do processo, realizei uma atividade envolvendo um gênero oral específico com cada turma:

- 6ª série A e 6º ano A: os alunos deveriam organizar um júri simulado a partir da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine. Essa atividade consistia na leitura da fábula, discussão do enredo e características do gênero fábula e

organização do julgamento da cigarra. Para esse julgamento os alunos deveriam selecionar quem seriam os advogados de defesa e acusação, o juiz, o réu e os jurados, elaborar os argumentos e depois realizar a simulação.

- 7º ano C e 8º ano B: discussão de temas diversos. Os alunos foram organizados em grupos aos quais foram distribuídos cartões com temas polêmicos (aborto, virgindade, violência, etc.) para que discutissem e depois apresentassem as conclusões para o restante da turma.

Também foi realizada uma roda de conversa com os alunos do 7º ano, visando analisar como eles compreendem a comunicação em sala de aula, quais assuntos gostariam que fossem abordados e quais os principais receios que possuem em relação a manifestar sua opinião nas aulas de LP.

Para ter uma visão mais ampla das práticas de oralidade desenvolvidas nas turmas do Ensino Fundamental e as concepções de língua oral dos docentes da rede municipal de Curitiba, foram aplicados questionários para os professores das demais escolas do município. São, aproximadamente, 95 professores de LP distribuídos em onze escolas pertencentes a cinco regionais:

NRE	ESCOLA
Bairro Novo	CAIC Bairro Novo
Boa Vista	Erasmo Pilotto
Boa Vista	Herley Mehl
Boa Vista	Julia Amaral di Lena
Cajurú	Durival Britto Silva
Cajurú	Omar Sabbag
Cidade Industrial	Albert Schweitzer
Cidade Industrial	CAIC Portinari
Cidade industrial	São Miguel
Portão	Maria Clara
Portão	Papa João XXIII

O questionário aplicado com os docentes traz questões organizadas de acordo com quatro categorias de análise:

- A oralidade: conceito, práticas, importância, objetivos e avaliação;
- Os gêneros orais: conceito, importância, objetivos e principais gêneros trabalhados;
- Comunicação em sala de aula: a fala espontânea dos alunos, aspectos positivos e negativos;

- Conhecimento do assunto: graduação, formação continuada e a utilização ou não das atividades indicadas nos livros didáticos.

Esta pesquisa também apresenta a análise dos PCNs e das Diretrizes Municipais de Curitiba de LP e a concepção de oralidade contida nestes documentos e a relação desses pressupostos teóricos com as práticas desenvolvidas pelos professores. Realizei, também, uma entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas responsáveis pela LP no município e com uma das pedagogas da escola, a fim de verificar como tem ocorrido a formação continuada envolvendo o tema oralidade e direcionamento dado aos professores com relação à organização curricular. Consta ainda a análise de uma entrevista realizada com uma das professoras observadas visando compreender mais detalhadamente sua concepção de oralidade.

4 AS ANÁLISES DOS DADOS

4.1. Os docentes e a oralidade

4.1.2. A análise dos questionários:

Entre os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa está um questionário (em anexo) que foi aplicado aos docentes de LP da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Conforme explicitado anteriormente, são 11 escolas que se dividem entre as diferentes regionais do município.

Optou-se por levar o questionário até os professores, entregando-lhes pessoalmente, para que tivessem um contato amistoso com o pesquisador, reconhecendo-o como um colega de profissão, ou seja, como alguém próximo de suas vivências, com quem podem dividir seus saberes e posicionamentos, almejando entender um processo que é muitas vezes motivo de angústias para os profissionais da área. As visitas foram marcadas para o momento de “hora atividade” ou de “permanência”, como costumam chamar no município, que é o dia em que os professores de LP ficam fora de sala de aula para planejar, estudar, trocar conhecimentos e ir aos cursos ofertados pela SME. A opção por esse dia era justamente estar presente enquanto os professores respondiam as questões, podendo auxiliá-los em caso de dúvidas.

Na teoria tudo parecia muito lindo e fácil, no entanto, na prática as coisas começaram a ficar um pouco complicadas. Não tardou muito para que me viessem de encontro os olhares desconfiados, receosos, quando não gélidos, indiferentes. Em apenas duas escolas os professores consentiram em responder as questões durante a minha visita, nas demais apenas pegavam o questionário prometendo me devolver em outra data e, quando chegava o dia do retorno, pouquíssimos questionários eram entregues.

Pude observar professores com excesso de tarefas, cansados, desmotivados e com pouca abertura para pesquisas. O cotidiano escolar e sua dinâmica tumultuada acaba produzindo professores autômatos, que realizam as suas funções sem que haja tempo para se refletir sobre elas. Também há uma resistência no trato direto com os pesquisadores, para quem olham com a desconfiança de quem já recebeu muita crítica e pouco retorno efetivo e reflexivo. Exemplo disso ocorreu em uma das escolas, na qual os docentes não queriam colocar o nome na pesquisa com receio de serem citados negativamente. Em outra escola, a pedagoga disse

que eu não deveria esperar o retorno dos questionários, pois ali as docentes, assim como ela eram “macacas-velhas” como quem dissesse que todas ali já sabiam que essas pesquisas costumam mudar em nada a realidade delas.

Essa fala me reportou às várias vezes em que, enquanto docente colaborei com pesquisas, respondendo a questionários e participando de entrevistas sem nunca saber as conclusões das mesmas. Prometi a mim mesma que as reflexões deste trabalho chegarão até os docentes, que tanto contribuíram para que ele fosse possível. Ao final, foram recolhidos 38 questionários, que possibilitaram uma amostragem significativa do posicionamento dos professores sobre a oralidade.

O questionário foi elaborado levando em consideração as seguintes categorias de análise:

1. Identificação: para essa categoria foram elaboradas questões objetivando conhecer um pouco sobre a atuação profissional dos docentes, como o tempo de atuação na área e o ano e o local de formação;
2. A concepção de oralidade: as questões presentes nesta parte do questionário foram criadas a fim de se perceber quais as concepções de oralidade que norteiam a prática dos docentes, as atividades que costumam promover para atingir seus objetivos e as formas de avaliação empregadas;
3. Os gêneros orais: foram propostas questões para se investigar a compreensão que os professores têm sobre os gêneros orais e se costumam planejar atividades envolvendo alguns desses gêneros;
4. A fala espontânea dos alunos e a comunicação em sala de aula: nesta etapa do questionário as indagações objetivavam perceber como os docentes percebem o diálogo em sala de aula e se possibilitam momentos para que os alunos se expressem suas ideias livremente.
5. A questão da oralidade e os cursos de formação continuada e os livros didáticos: nesta última etapa de questões investigou-se se a mantenedora (SME) costuma ofertar cursos sobre a temática da oralidade e se os docentes costumam utilizar as propostas de gêneros orais contidas nos livros didáticos.

Nesta etapa do trabalho, irei apresentar as análises das respostas obtidas em cada categoria:

1. Identificação:

Antes de entrar em contato com as concepções que os professores apresentam sobre a oralidade, fez-se necessário compreender quem são os sujeitos histórico-sociais que estão por trás de cada resposta. Foram coletados 38 questionários, sendo que apenas quatro foram respondidos por professores do sexo masculino. O quadro de docentes de LP do município apresenta um número muito maior de mulheres atuando.

Quanto à formação, todos possuem graduação em Letras, sendo que apenas oito profissionais têm dupla habilitação (Letras Português/ Inglês ou Letras Português/ Espanhol) e os demais são formados em Letras Português. Os locais de formação são diversos: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tuiuti, Faculdade de administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e UNINTER (Centro Universitário Internacional). Apenas três professores fizeram a graduação distante de Curitiba, sendo que um deles estudou em Guarapuava, outro em São Paulo e o último em Passo Fundo (RS).

Sobre o ano de conclusão da graduação, observaram-se participantes formados desde 1989 até o ano de 2011, sendo que a maior parte dos professores investigados (total de 25 professores) teve sua formação no Ensino Superior a partir dos anos 2000, ou seja, concluíram a faculdade há pouco tempo e também são iniciantes no exercício da profissão: apenas oito participantes têm mais de dez anos de atuação como professor de LP e dez ainda nem completaram dois anos na função. Este perfil de entrevistados formado por jovens professores reforça a tese de que os profissionais mais antigos da área apresentam maior resistência para participar de pesquisas em função das experiências negativas que já vivenciaram.

Dos profissionais que participaram da pesquisa, quinze possuem Especialização e apenas dois concluíram o Mestrado na área de Letras.

2. A concepção de oralidade:

A primeira questão que foi apresentada aos professores foi a seguinte: “O que você entende por oralidade?” Eles foram orientados a escrever a primeira coisa que lhes viesse à mente quando escutam a palavra “ORALIDADE”.

As respostas apresentadas podem ser divididas em dois grupos:

a. Oralidade enquanto palavra falada:

Para esse grupo, composto por oito professores, a oralidade refere-se à língua falada, que se concretiza pela emissão de palavras como processo físico-psíquico-fisiológico através do qual os indivíduos manifestam seus pensamentos oriundos de algum lugar no seu “mundo interior”. Algumas respostas apresentadas por esse grupo:

<i>“É a língua em uso, em que há a necessidade da transmissão de uma mensagem”.</i>
<i>“Capacidade de expressar pensamentos por meio da fala”.</i>
<i>“É o modo como expressamos nossas palavras através do nosso aparelho fonador”.</i>
<i>“É a nossa fala que se evidencia através da presença de um emissor e um receptor”.</i>

Esses professores percebem a fala do ponto de vista individual apenas, desconhecendo sua natureza social. As mensagens que os sujeitos transmitem, não emergem de um local escondido no interior de suas mentes. Elas estão prenhes de mensagens alheias, ou seja, são produtos da interação.

Esse conceito de “fala” vai ao encontro da visão estruturalista que muitos professores tiveram em sua formação. Os estudos bakhtinianos acerca do caráter social da língua são recentes e ainda não fazem parte do currículo de muitos cursos de Letras espalhados pelo Brasil. O que muitos estudam como verdade inquestionável é a visão saussuriana de que:

(...) a fala é um ato individual de vontade e de inteligência no interior do qual convém distinguir: primeiramente, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal; em segundo lugar, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar estas combinações. (Op.cit.,p.30 apud BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p.89)

Na contramão deste posicionamento o Círculo de Bakhtin, destaca que:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições da vida

psíquica individual do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, P.113.)

É inegável a contribuição que Saussure e vários outros teóricos formalistas deram para os estudos linguísticos em si, porém, esses teóricos sempre trabalharam com a abstração subjetiva, ação essa fatal para qualquer consideração mínima sobre a importância da oralidade na formação subjetiva. O Círculo de Bakhtin aponta a necessidade de se trazer os sujeitos para o centro das discussões linguísticas, analisando as formas de interação e os contextos da fala. Discutir essas diferentes visões de linguagem, seja através de grupos de estudos ou cursos de capacitação, faz-se cada vez mais uma solução urgente e necessária.

b. Oralidade enquanto principal meio de comunicação entre os indivíduos.

Observou-se que 17 professores do total dos que foram investigados percebem a oralidade como meio de expressão e de interação entre os sujeitos através da fala. Alguns, inclusive, apontam que esta comunicação também envolve movimentos e expressões corporais. As respostas abaixo são representativas do pensamento desse grupo:

<i>“Oralidade é a comunicação oral entre as pessoas. Esta comunicação envolve gestos, expressões faciais, entre outros”.</i>
<i>“Oralidade é a interação por meio da fala”.</i>
<i>“Processo pelo qual o indivíduo desenvolve sua língua ao se comunicar, se expressar e interagir com o outro”.</i>
<i>“Comunicação oral, capacidade de ouvir e de falar, fazendo-se entender, sem preocupações gramaticais, mas dentro de padrões observáveis no meio em que se insere”.</i>

Esse grupo percebe que a natureza da linguagem é socioideológica, que a oralidade não se configura apenas com a emissão de palavras, mas se materializa no terreno interindividual, na interação de indivíduos socialmente organizados. Quando se menciona “capacidade de ouvir e falar” evidencia-se a importância do outro no processo comunicativo, não apenas enquanto “pessoa que ali se faz presente”, mas como essencial para a constituição dos sujeitos.

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam. (BAKHTIN, 1993, p.91)

A última resposta chama a atenção, pois evidencia aquilo que ouvi de muitos outros docentes, que já percebem a flexibilidade da língua oral em relação com as normas mais rígidas cobradas na escrita. Eles reiteram a ideia de que os gêneros discursivos são formas comunicativas que são adquiridas nos processos interativos e não em manuais pré-estabelecidos. Conforme destacou Bakhtin:

(...) os gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna, sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p.282)

Ao mencionar “padrões observáveis no meio em que se inserem”, há uma compreensão dos gêneros discursivos orais e seus “tipos relativamente estáveis” em função dos diferentes contextos sociais.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo de comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2011, p.282)

A segunda questão pretendia elencar quais as principais práticas de oralidade desenvolvidas pelos professores. O objetivo principal neste momento era identificar como eles percebem a “oralidade” no sentido amplo do termo, se promovem diálogos e momentos de interação com os alunos, sobre os assuntos que os alunos costumam abordar e de qual forma e as atividades envolvendo gêneros orais

específicos. As respostas, no entanto, direcionaram-se para os gêneros orais mais recorrentes nas aulas. Dentre eles estão:

- 1º: Debates e discussões sobre temas diversos.
- 2º: Leitura em voz alta.
- 3º: Seminários.
- 4º: Entrevistas.
- 5º: Dramatizações.
- 6º: Júri simulado.
- 7º: Declamação de poemas
- 8º: Relatos pessoais.

Os debates e discussões estiveram presentes em 98% das respostas. Alguns apontaram que estes debates estão relacionados com os conteúdos trabalhados em sala como os conceitos gramaticais e a interpretação oral dos textos apresentados no livro didático. Alguns exemplos destas respostas:

<i>“A oralidade é realizada sob orientação, direcionada com leituras de interpretação, sobre as quais promovo discussões e debates”.</i>
<i>“Realizo debates sobre as questões gramaticais que estão sendo trabalhadas”.</i>
<i>“Debates e discussões sobre textos e ou livros lidos em sala de aula”.</i>

Se analisarmos essas respostas mais a fundo, veremos que não se tratam de práticas de debates e discussões sobre os assuntos, mas funcionam como uma participação oral durante a exposição de alguns conteúdos. Observei isso com frequência nas aulas, o professor questiona a classe durante a leitura de algum texto ou explicação de determinado conteúdo e algum aluno responde aquilo que o professor já esperava ouvir. Quando a resposta é contrária, ele corrige e continua a explicação. Essas práticas não evidenciam debates, discussões sobre os conteúdos e textos apresentados, funcionam como uma preparação para a atividade escrita que costuma vir na sequência, inclusive as questões são muito parecidas, quando não idênticas as que os alunos irão responder no caderno.

Um grupo pequeno de professores respondeu que costuma realizar debates sobre temas atuais e polêmicos visando desenvolver a capacidade argumentativa e o senso crítico de seus alunos. Disseram que procuram criar momentos para que os alunos emitam suas opiniões e escutem manifestações positivas ou negativas sobre elas. Dentre estas respostas estão:

<i>“Debates sobre temas polêmicos visando desenvolver a consciência crítica nos alunos”.</i>
<i>“Oportunizo aos alunos momentos para comentar e expor opiniões”.</i>
<i>“Permito que os alunos narrem coisas do seu cotidiano e exponham suas ideias por meio de debates”.</i>

No entanto, ao conversar com os alunos sobre a ocorrência de debates em sala de aula eles foram unânimes em dizer que apenas participaram de debates nas aulas de História e Geografia e nunca nas aulas de LP. Isso reforça a ideia de que os professores de LP, muitas vezes, desconhecem as particularidades de alguns gêneros, ou esperam que os alunos já saibam como devem proceder ao proporem determinada atividade oral.

Na escola os gêneros orais às vezes são deixados de lado sob o argumento de que os alunos já sabem falar quando chegam neste espaço e necessitam aprender a escrever. A escola precisa trabalhar com gêneros orais diversos, mostrando que determinadas situações comunicativas exigem o emprego de uma linguagem diferenciada, ou seja, os gêneros apresentam dimensões ensináveis.

Para se trabalhar com debate nas aulas é preciso discutir esse conceito com os alunos, gravar exemplos de tal gênero e trazê-los para o espaço escolar para que se façam análises dos elementos que os compõem e depois produzi-lo, dando ênfase para a construção dos argumentos que serão utilizados. Ou seja, para se trabalhar com debates é preciso planejamento, com objetivos e estratégias bem definidos, ou então os alunos ficarão perdidos e a prática resultará em indisciplina.

Em segundo lugar, nas práticas orais citadas pelos docentes, apareceu a “leitura em voz alta” com aproximadamente 70% de utilização. Eles apontam que esta leitura é realizada em alguns momentos coletivamente e em outros de forma individual. A leitura em voz alta é muito comum nas aulas de LP e tem objetivos pedagógicos, muitos destacados pelos professores nesta pesquisa, entre eles:

desenvolver postura adequada, educar a intensidade sonora (sabendo dosar a voz, adequando a força à extensão do ambiente), trabalhar a pronúncia correta, boa dicção, além de pressupor a escuta do outro, que também tem a atenção e o respeito sendo aperfeiçoados. O que preocupa não é a atividade em si, mas o fato dela ser utilizada, muitas vezes, como sendo a principal prática de oralidade concebida nas aulas de LP e que se esgota nas possibilidades técnicas. A leitura em voz alta deve ser o estopim para uma série de discussões que textos bem selecionados podem disseminar.

Observei muitas práticas de leitura em voz alta durante esta pesquisa. Quando os textos eram interessantes os alunos se deixavam levar pela curiosidade e a leitura fluía. Quando as leituras eram concluídas, em raros momentos presenciei discussões sobre os temas abordados pela trama, pois a preocupação era em responder a exercícios propostos na sequência. Como consequência destas práticas, muitos alunos tornam-se receosos em ler para os colegas, percebem-se envergonhados e desmotivados. Quando o professor deixa a participação livre, sempre são os mesmos que realizam a leitura e quando aponta quem deverá ler, há sempre um constrangimento que inibe o leitor. Fica evidente que para esse tipo de atividade fluir melhor, faz-se necessário um bom relacionamento entre docentes e alunos, fazendo com que a sala de aula se torne acolhedora e que a leitura não seja mais um frio instrumento de avaliação, mas uma atividade rotineira e prazerosa.

Os “seminários” ficaram com a terceira posição entre as práticas de oralidade desenvolvidas nas aulas de LP. Aproximadamente 40% dos professores dizem realizar seminários em suas aulas. Eles compreendem seminário como sendo a apresentação de trabalhos orais relacionados a temas que eles mesmos definem e que quase sempre se referem a conteúdos que estão sendo explorados no momento. A questão que preocupa em relação a estas práticas está relacionada à falta de preparação que os alunos recebem antes de apresentar determinado assunto e não se trata apenas de domínio do conteúdo, mas esbarra novamente na questão do gênero e suas peculiaridades.

Muitos são os elementos que precisam ser trabalhados com os alunos antes de uma apresentação para o grupo, desde a exploração do espaço físico, o direcionamento dos olhares, a atitude persuasiva, a impostação vocal, o domínio dos instrumentais tecnológicos, etc. Enfim, seminário é um gênero complexo que necessita, além do domínio do assunto que será abordado, de determinados meios

linguísticos e extralinguísticos que podem e devem ser ensinados em sala de aula. Se isso tudo fosse trabalhado nas aulas de LP dificilmente teríamos tantos professores universitários reclamando da falta de preparo que os alunos têm ao proporem estas práticas. Inclusive, os seminários consistem em ótimos exercícios de preparação para a vida profissional dos alunos e para que consigam expor suas ideias em suas vidas de forma organizada e, assim, se fazerem claros em suas explicações.

E por que não promover momentos em que os alunos escolham os temas que querem retratar para o grupo? Temas de seus próprios interesses, cuja pesquisa terá especial motivação? Por exemplo, em uma das classes observadas, havia um aluno na classe que era fascinado por “cosplay”. Ele poderia organizar uma apresentação para a classe explicando o que significa participar de um evento “anime”, o porquê do uso de determinadas vestimentas, a origem do movimento, etc. Deste modo, além de trabalhar a oralidade, trazer um assunto do interesse dos alunos pode servir para aproximar o professor do universo adolescente, que constitui uma incógnita para muitos. O mesmo poderia ser feito com a cultura do “rip rop”, do “funk”, dos seus esportes preferidos, etc.

As diferentes formas de linguagens e culturas vivenciadas pelos adolescentes estão dentro daquilo que Bakhtin/Volochinov (2010) definiu como sendo a “comunicação na vida cotidiana”, uma comunicação extraordinariamente rica e importante que reflete e refrata as ideologias das esferas mais formalizadas, é óbvio que a escola não deve ficar indiferente a elas. Do ponto de vista dos estudos culturais, tão essenciais no meio educacional, a escola prioriza a transmissão da cultura legitimada pela classe dominante e oferece uma barreira às demais manifestações culturais, que passam a serem tratadas como marginais, como formas distorcidas que precisam ser aniquiladas. Essa resistência acaba silenciando os adolescentes, que não se percebem inseridos como sujeitos reais no processo educacional. De acordo com Santomé (2012, p 161), as “culturas juvenis” refletem as formas de vida, as ocupações, as expectativas, as valorações e os interesses presentes no cotidiano dos alunos adolescentes. Abrir as portas da escola para essas culturas constitui uma excelente forma de compreensão desses alunos e do que eles consideram relevantes para suas vidas. Nas palavras do autor:

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/las a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 2012, p.160)

A entrevista, enquanto prática oral desenvolvida em sala de aula, foi citada por apenas cinco professores. Isso é lamentável devido às inúmeras possibilidades discursivas contidas neste único gênero. Existem muitas formas diferentes de se realizar uma entrevista: entrevista de emprego, entrevista mais irreverente, entrevista jornalística, entrevista para uma pesquisa científica, etc. Os professores precisam mostrar e analisar com os alunos os diferentes tipos de entrevistas existentes para que depois eles possam produzir seus próprios roteiros, pesquisando o perfil do entrevistado, organizando suas questões e utilizando o recurso tecnológico mais adequado para gravar essa prática, sempre tendo o professor como mediador. Depois de pronta, essa atividade poderá ser trazida para o grupo para que todos possam analisar o desempenho do colega frente a esse desafio da língua oral.

Lembro-me de ter realizado uma atividade com o gênero entrevista em uma classe da 8ª série no ano de 2011. Foi uma experiência marcante em minha carreira de docente. Os alunos, depois de entrarem em contato com diferentes tipos de entrevistas, foram organizados em trios e deveriam escolher algum professor da escola para entrevistar. Eles se prepararam, escolheram as questões, pesquisaram sobre a vida dos entrevistados e entraram em contato com eles por e-mail para marcarem a melhor data e realizaram a atividade. O resultado foi surpreendente. Trouxeram as entrevistas em diferentes mídias (pendrive, DVD, gravação feita pelo aparelho celular, etc.) e transmitiram para o restante da classe. Teve entrevista em tom mais sério, entrevista com toque de humor, além das locações em que foram realizadas e que surpreenderam, entre elas, um museu e um ensaio de uma banda da qual uma das professoras era vocalista. Os alunos se envolveram, buscaram informações e aprenderam muito sobre esse gênero tão pouco explorado nas escolas. Esta atividade mostra o quanto pode ser enriquecedora uma atividade com o gênero entrevista.

Entre os gêneros menos citados pelos professores, apareceram as dramatizações, lembradas por apenas quatro deles, o júri simulado, citado por

apenas três, as declamações de poemas, referenciadas por dois e os relatos pessoais, destacado apenas por um profissional.

As dramatizações constituem um excelente recurso para as aulas de LP, principalmente para um trabalho associado com a Literatura. Trazer a linguagem dramática para a sala de aula, além de ser um instrumento de construção de conhecimentos, aproxima os alunos, desperta o interesse para as artes e, principalmente, para essa faixa etária (a adolescência) em que tantos conflitos se revelam por meio de suas posturas corporais e atitudes, o teatro mostra uma nova forma de se revelar e, porque não, “rebelar”.

É triste que este recurso da oralidade seja tão pouco aproveitado pela escola. Em conversas informais com docentes eles apontaram algumas causas da desmotivação que possuem para trabalhar com dramatizações em suas aulas, entre elas: falta de preparo (ausência de cursos de formação), falta de espaço físico (salas de aulas lotadas, ausência de um espaço para essas práticas, etc.), indisciplina (dizem que os alunos não sabem respeitar esse tipo de atividade), falta de tempo (muitos outros conteúdos escolares para cumprir), etc. Realmente, são muitos os obstáculos existentes, porém alguns ainda conseguem. Uma solução viável seria aproximar as aulas de LP e Artes ou Educação Física, numa abordagem interdisciplinar, na qual todos iriam contribuir com os conhecimentos das suas áreas. Não apenas os alunos sairiam ganhando, mas os professores também, partilhando conhecimentos e estreitando os limites entre as suas áreas de ensino.

O júri simulado, tão pouco lembrado pelos profissionais neste questionário, é um gênero muito interessante para ser trabalhado nas aulas de LP. Desafiar os alunos a simular um julgamento, construindo argumentos e ocupando os papéis existentes neste processo (juiz, promotoria, defesa, réu, júri, etc.) consiste num excelente recurso para desenvolver a criatividade argumentativa, a consciência crítica, a sistematização de suas ideias, além da compreensão do processo jurídico de nosso país e sua linguagem (jargões, por exemplo). Lembrando sempre que antes da realização dessa prática é essencial levar aos alunos trechos de julgamentos para que eles tenham conhecimento real deste gênero. Um bom exemplo são os julgamentos que se tornam midiáticos, como o caso do “Julgamento do Mensalão”, o “Caso Nardoni”, o “Caso Goleiro Bruno”, etc.

A declamação de poemas é uma prática quase extinta no espaço escolar. Já foi muito utilizada em tempos remotos, mas foi perdendo sua função. Apenas dois

profissionais citaram esta prática em suas respostas. Em conversas com outros professores eles disseram não ver objetivos pedagógicos nessa prática, além do fato dos alunos não se mostrarem muito interessados na declamação de poemas.

O gênero que menos foi citado nos questionários foi o “relato pessoal”. Apenas um docente mencionou-o. Realmente, posso constatar que ouvir dos alunos fatos de sua história e de seu cotidiano não faz parte das aulas de LP. Isto é lamentável, pois conforme explicitado no segundo capítulo desta pesquisa, é através de suas histórias cotidianas que os alunos deixam transparecer as vozes que compõem seus discursos, a sua experiência com a linguagem, seus interesses, suas dúvidas, seus medos, etc.

Dentre as práticas citadas pelos professores não foram relacionadas atividades mais sistematizadas sobre a língua oral que, segundo Gusso e Finau (2003) possibilitam uma discussão profunda entre a inter-relação oralidade e escrita ao passo que desenvolvem a competência linguística para o emprego da língua oral nas mais diversas situações sociais, ideológicas e culturais. Para elas, os avanços científicos da Sociolinguística e da Análise da Conversação não podem mais ser dissociados do ensino de língua nas escolas, pois permitem “(...) que o aluno possa perceber que o texto falado tem uma organização própria, suas regras e os meios que emprega são específicos dessa modalidade linguística” (p. 232).

Baseando-se nos estudos de Bagno, Stubbs e Gagné (2002), Fávero, Aquino e Andrade (2000), Marcuchi (1997 e 2000) e Milanez (1993) essas autoras propõem algumas atividades de elaboração e reelaboração de características específicas da oralidade como a coerência e a coesão, as estratégias conversacionais, os diferentes graus de formalidade, o planejamento do discurso, os papéis dos participantes e suas intenções e o canal utilizado para o processo de interlocução.

Dentre essas atividades estão:

Análise de conversas gravadas: diálogos formais e informais por telefone, conferências, entrevistas gravadas pela TV, debates realizados entre candidatos a cargos políticos ou outros. Nessa atividade é importante a observação da organização da fala, tomadas de turno, identificação de algumas marcas do oral (hesitações, repetições, retificações, uso de dêiticos - aqui, ele, lá), a compatibilidade entre a função do texto e os recursos de expressão utilizados. (...) Análise de textos escritos que utilizam recursos característicos da oralidade: cartas familiares, narrador e personagem (a linguagem do narrador é formal e a dos personagens varia conforme seu nível sociocultural), textos jornalísticos (uso de formas populares, citações, frases de efeito). (...) Retextualização de textos orais para a forma escrita: um aluno relata um fato vivido ou lido e a classe

registra-o para observar as mudanças na estruturação das orações, no grau de formalidade, a manutenção do mesmo tópico.(...) Retextualização de textos escritos: relato oral de uma notícia jornalística; exposição de um assunto pesquisado em livros didáticos, almanaque ou revista. Aqui é importante discutir sobre as formas diferenciadas entre uma e outra, como se desenvolvessem os temas a respeito. (...) Audição de fitas com falas de pessoas de regiões, idades, classes sociais diferentes, para percepção de diferenças de sotaque, vocabulário, estratégias comunicativas e, a partir daí, realizar discussão a respeito do plurilinguismo e o preconceito linguístico. (...) Audição de histórias contadas pelo professor ou por convidados da comunidade para observação do registro linguístico, os gestos, a voz, os marcadores conversacionais (né, tá, daí). (...) Comparação das transmissões do jogo de futebol pelo rádio e pela TV, em função das suas condições de produção. (...) Comparar o uso de diferentes registros linguísticos em noticiários de rádios AM e FM, por exemplo. (...) Apresentar textos registrados nas diferentes variedades regionais para quebrar o mito da unidade do português do Brasil. (GUSSO e FINAU, 2003, p.237)

Atividades como estas levam os alunos à reflexão sobre a fala e sua complexidade, rompendo de vez com o pressuposto de que a oralidade é mais simples do que a escrita e que não precisa ser trabalhada na escola.

Quando questionados sobre a necessidade e a importância de se trabalhar com práticas de oralidade em sala de aula, todos os docentes foram unânimes em dizer que essas práticas são essenciais para o desenvolvimento dos alunos e que precisam ser realizadas nas aulas de LP. As justificativas dadas para essa questão podem ser organizadas em três grupos:

a. A oralidade enquanto obrigatoriedade curricular:

A oralidade é uma das práticas¹⁴ em que se divide o trabalho com a LP, de acordo com as Diretrizes Municipais de Curitiba e, portanto, está prevista, enquanto conteúdo nos planejamentos.

b. A oralidade enquanto prática que visa melhorar a escrita:

Alguns docentes (aproximadamente 40%) veem nas práticas envolvendo a oralidade um caminho para que os alunos melhorem suas produções escritas, desenvolvendo a argumentação e o senso crítico e deste modo orientam todas as práticas orais para esse fim. Esta visão justifica o modo como muitos professores trabalham com a oralidade apenas nos momentos que antecedem uma produção escrita, seja ela um texto ou a preparação para que os alunos respondam a questões oriundas de uma interpretação de texto.

c. A oralidade enquanto prática discursiva:

¹⁴ De acordo com as Diretrizes Municipais as práticas de LP devem se dividir entre oralidade, escrita e leitura.

A maioria dos professores (aproximadamente 50%) citou a necessidade de se preparar os alunos para a comunicação eficiente nos diferentes contextos linguísticos existentes no âmbito social. Eles demonstraram novamente ter conhecimento da importância de se trabalhar com os diferentes gêneros orais no espaço escolar para que os alunos consigam interagir em diferentes situações, porém parece um discurso pronto, com palavras muito parecidas com aquelas registradas nas Diretrizes Municipais de LP do município de Curitiba e que enroscam na compreensão de que existe uma forma padrão ideal amplamente almejada e que precisa ser adquirida na escola.

Na prática, parece haver uma confusão conceitual no que se refere ao trabalho com as dimensões ensináveis dos gêneros orais (refletindo sobre suas características e contextos reais) e a atribuição de regras rígidas, muito mais voltadas para as normas padronizadas da escrita. Durante a pesquisa, era muito comum ouvir dos docentes que os alunos falam muito mal, que possuem uma linguagem muito restrita, repleta de gírias e que mudar esse quadro seria o principal foco do trabalho com a linguagem oral. Exemplo disso se evidencia nas inúmeras vezes que os alunos são criticados e corrigidos quando começam a falar nas aulas e acabam perdendo o desejo de participar novamente.

O trabalho com os gêneros orais amplia o repertório dos alunos, situa quem são os interlocutores e direciona a fala de acordo com a situação vivenciada. Não havendo, portanto, a necessidade de criar constrangimentos ao priorizar uma língua homogênea e irreal.

A última parte desta categoria envolvendo a concepção de oralidade destinou-se a investigar o processo pelo qual os docentes avaliam a língua oral. Apenas cinco professores disseram não atribuir nota ou conceito para as práticas de oralidade desenvolvidas no trimestre¹⁵.

Dentre os critérios utilizados para avaliar os alunos, foram apontados:

- Clareza na exposição das ideias e sequência lógica dos fatos narrados;
- Conhecimento do tema abordado ou nível argumentativo;
- Impostação vocal, dicção, postura, entonação, ritmo e pontuação durante a leitura;
- Linguagem adequada;

¹⁵ No município de Curitiba as avaliações costumam ser trimestrais. Das escolas investigadas apenas uma trabalha com conceitos, enquanto as demais utilizam notas para avaliar os alunos.

- Participação nas aulas;
- Domínio da norma culta e vocabulário;
- Capacidade de síntese oral dos conteúdos;

Os critérios que apareceram na maioria dos questionários estavam relacionados à leitura em voz alta, priorizando a impostação vocal, a dicção, a postura, a entonação, o ritmo e a pontuação. Isto denota que a “oralização” da escrita ainda permanece como a principal prática de oralidade valorizada nas aulas de LP.

Muitos também consideram a participação nas aulas como um fator importante para ser considerado nas avaliações. O curioso é perceber que isto que muitos professores chamam de “participação” se resume na prática de responder oralmente aos exercícios durante a correção ou então se prontificar para ler algum texto em voz alta. Um professor justificou esta escolha de critério da seguinte forma:

“Quando atribuo nota, utilizo pontos de participação, pois os alunos ainda tem timidez e são imaturos para a realização de trabalhos com a oralidade”.

Justificativas como esta apareceram muitas vezes em conversas informais que tive com professores. Eles dizem que os alunos são indisciplinados, pouco receptivos e imaturos para se realizar atividades de oralidade. Alguns apontam o fato dos alunos se negarem a falar por timidez ou falta de comprometimento. Há docentes, inclusive, que costumam confundir participação nas aulas com disciplina. Sendo assim, acabam utilizando a nota atribuída à avaliação da oralidade como instrumento de controle das aulas e do direcionamento do conteúdo. Esperam dos alunos uma “docilidade” e obediência nas suas colocações para não desvirtuar seu planejamento.

O domínio da norma culta como fator avaliativo esteve presente em 40% dos questionários, enquanto que a adequação da fala aos diferentes contextos linguísticos foi citada em apenas 10%. Isto significa que embora um número significativo de docentes tenha respondido nas questões anteriores que trabalha com os gêneros orais, eles não os consideram nas avaliações ou, que na medida em que o questionário avança, vão revelando que de fato estes gêneros não fazem parte de suas aulas.

3. Os gêneros orais:

Nesta etapa do questionário, o foco da investigação se voltou para o conceito de gêneros orais, a organização de práticas envolvendo esses gêneros e a participação dos alunos.

A questão que se destinava a compreender o conceito que os docentes possuem de gêneros orais foi a mais difícil para se estabelecer uma análise. Isso porque a maioria deles não soube como defini-los. Doze professores responderam a questão citando alguns gêneros, como o seminário, o debate e as dramatizações, seis deixaram a questão em branco e outros dezesseis mostraram falta de clareza conceitual. Pouquíssimos professores (apenas quatro) destacaram a questão das diferentes formas de expressão da fala de acordo com os contextos reais de enunciação. Ficou claro que há pouca reflexão sobre os gêneros discursivos, eles sabem que é preciso trabalhá-los, alguns, inclusive, já o fazem, mas como uma atividade que lhes foi apenas prescrita e não discutida, compreendida e apropriada como fundamental no trato com a linguagem.

Conforme explicitado no primeiro capítulo, as Diretrizes Curriculares Municipais de LP apresentam um texto bastante confuso e incoerente em relação aos gêneros orais, e como este documento serve de base para a organização dos planejamentos e práticas dos docentes, ele pode ser uma das principais razões dessa falta de clareza conceitual demonstrada nesta questão.

Ao citarem os gêneros orais, os docentes mencionaram apenas os mais usados pela cultura escolar (debates e seminários), deixando transparecer que os estudos e discussões a que tiveram acesso restringiam-se apenas à orientação metodológica de alguns gêneros, deixando de lado a compreensão de que nos comunicamos por gêneros o tempo todo, nas conversas cotidianas mais corriqueiras, que incluem desde o diálogo amistoso familiar até uma roda de piadas entre amigos. Conforme explicitou Bakhtin (2011) os gêneros discursivos estão imersos na corrente dialógica da vida e são tão variados como são diversas as possibilidades de interação entre os sujeitos. Quando esta compreensão tiver lugar assegurado na educação, a comunicação oral nas escolas assumirá um papel essencial e reduzirá consideravelmente as barreiras entre docentes e alunos.

Sobre a frequência em que costumam propor atividades envolvendo os gêneros orais os professores deixaram transparecer o pouco espaço que costumam atribuir para essas práticas e o quanto a leitura em voz alta continua sendo o foco principal. São respostas representativas do pensamento do grupo:

<i>“Apenas com a leitura de texto, que faço uma vez por semana”.</i>
<i>“Mensalmente”.</i>
<i>“Uma ou duas vezes no trimestre”.</i>
<i>“Poucos gêneros orais são trabalhados. O que mais faço é a leitura oral de questões dissertativas e exposição oral de ideias”.</i>
<i>“Costumo trabalhar, mas poderia trabalhar mais. Discussões sobre temas da atualidade são feitas diariamente, outros gêneros uma vez no trimestre”.</i>
<i>“Sim tenho em meu planejamento uma aula por semana destinada especificamente ao trabalho com a leitura e oralidade”.</i>
<i>“Trabalho com menos frequência que gostaria. Um dos empecilhos são as salas lotadas e uma tendência para cair na algazarra”.</i>

Quanto à participação dos alunos nestas práticas vinte e oito professores disseram enfrentar resistências nas atividades com a oralidade. Segundo eles, os alunos apresentam timidez ao falar em público ou então não sabem como se portar adequadamente, respeitando a fala dos colegas. Dentre essas respostas estão:

<i>“Eles não sabem respeitar as regras, ou seja, esperar a vez de falar”.</i>
<i>“Há muita resistência na maioria das turmas”.</i>
<i>“Todos participam da leitura, mas apresentam bastante dificuldades”.</i>
<i>“Sempre são os mesmos que falam”.</i>
<i>“Os alunos não se sentem à vontade nesse tipo de prática”.</i>

Essa resistência pode estar atrelada à falta de hábito na realização destas práticas ou até mesmo na forma de encaminhá-las. A resposta em que o professor se refere às dificuldades apresentadas na leitura denota, novamente, que a oralização da escrita é tida como a prática de gênero mais usual nas aulas de LP. Com relação aos outros gêneros orais, os alunos se sentirão mais seguros para falar

à medida que perceberem objetivos coerentes e quando o espaço de sala de aula for um ambiente acolhedor, no qual o professor também esteja disposto a escutar.

Os professores que disseram ter observado reações positivas dos alunos no trabalho com os gêneros orais são os mesmos que nas respostas anteriores demonstraram realizar práticas envolvendo gêneros diversos como debates, seminários, entrevistas e dramatizações. Segundo eles, os alunos gostam de participar dessas atividades, demonstrando bastante interesse. Dentre as respostas desse grupo de docentes está:

<i>“Os alunos, de uma maneira geral, costumam se envolver bastante, principalmente quando envolvemos algum tipo de tecnologia: vídeo, música, documentários, etc.”</i>
<i>“Apesar desse trabalho exigir uma mediação constante do educador, percebo que os alunos gostam, se sentem valorizados”.</i>
<i>“No início apresentavam timidez, mas agora apresentam boa receptividade e vontade de participar”.</i>
<i>“Os alunos participam com interesse, se sentem valorizados”.</i>

Observando essas respostas podemos perceber que:

- A postura do educador, assumindo o papel de mediador (e não de ditador) é essencial para que os alunos se sintam mais à vontade para participar;
- O uso de diferentes tecnologias e mídias só enriquece o trabalho com os gêneros orais, principalmente porque aproxima as aulas de LP do cotidiano dos alunos;
- Quando os alunos são convidados a participar oralmente das aulas eles se sentem mais valorizados e sujeitos reais do processo escolar;
- No início o trabalho com os gêneros orais pode causar estranhamento nos alunos, pois envolve movimento e expressão corporal (não comuns na escrita). Alguns poderão se recusar a participar enquanto outros poderão se agitar demais, porém é só no início. Na medida em que percebem os objetivos que estão vinculados a essas práticas, tornar-se-ão mais conscientes das suas participações.

4. A fala espontânea dos alunos e a comunicação em sala de aula:

A primeira questão dessa categoria destinou-se a investigar se os professores costumam proporcionar momentos para que os alunos expressem suas ideias livremente nas aulas de LP. Apenas um docente disse que não costuma deixar os alunos manifestarem suas próprias opiniões, os demais foram unânimes em dizer que essa é uma prática comum em suas aulas.

Quando questionados sobre o que pensam a respeito da fala dos alunos as respostas se dividiram em dois grupos. O primeiro, composto por dez professores, que demonstraram perceber a importância de ouvir os alunos, reconhecer seus saberes e suas diferentes visões de mundo, como sendo essenciais no processo de aprendizagem e interação, pode ser representado pelas seguintes respostas:

<i>“Importa ouvi-los como fator de mediação do relacionamento deles com o mundo e a aprendizagem”.</i>
<i>“Penso que a fala do aluno revela muito sobre a sua visão de mundo e perceber isto é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem”.</i>
<i>“É sempre muito produtivo ouvir os alunos, uma vez que há muita troca de informações e possibilidades”.</i>

O segundo grupo, formado pela maioria dos profissionais participantes da pesquisa, demonstrou perceber negativamente a fala dos alunos. Para eles os alunos costumam “falar mal” utilizando muitas gírias e pobreza vocabular. São respostas representativas deste grupo:

<i>“Os alunos possuem vocabulário limitado, vícios de linguagem e utilizam a linguagem informal em qualquer situação”.</i>
<i>“Eles não estão preocupados em adequar a linguagem de acordo com o meio em que estão inseridos, falam palavrões, frases sem concordância, etc.”</i>
<i>“Usam muitas gírias, não sabem usar conectivos e não possuem variedade vocabular”.</i>
<i>“Cada um tem sua maneira de falar e não respeitam a norma culta, fazendo uso de muitas gírias”.</i>

Respostas como estas denotam que os aspectos formais da fala ainda são mais valorizados do que a propriedade enunciativa e interativa. A forma é mais valorizada do que o conteúdo.

Na escola, podemos perceber enunciados que estão repletos de ecos de outros enunciados que se tornaram específicos da cultura escolar. Quando um docente diz algo como: *“Cada um tem sua maneira de falar e não respeitam a norma culta, fazendo uso de muitas gírias”*, ele não elaborou tal afirmação ao acaso. Esse discurso reflete muitos outros enunciados construídos dentro de uma visão do ensino de Língua Portuguesa de que para a língua oral deve-se atribuir as mesmas normas rígidas da escrita, ou ainda, a tentativa de homogeneização da fala num processo que desconsidera as variações regionais e todas as outras diferenças culturais, que são tidas como erros.

O interessante na expressão *“Cada um tem sua maneira de falar (...)”* é que o professor percebe a diferença como um problema que precisa ser extirpado. Pelo contrário, essas diferenças são incontornáveis e caminham na contramão das forças homogeneizadoras que atuam na escola. Elas são um excelente material a ser explorado, pois os alunos trazem refletidas nas suas falas as experiências sócio culturais que vivenciam.

Outro fator que preocupa muito os docentes é a quantidade de gírias que os alunos utilizam em seus diálogos. Essa linguagem própria da adolescência é percebida como uma limitação. Ao observar o diálogo entre dois adolescentes sobre uma banda musical que se tornou popular entre essa faixa etária, me chamou a atenção o seguinte trecho:

Adolescente A: Gosto “dos cara”, acho as músicas bacanas, tenho algumas baixadas aqui (mostra o iPhone).

Adolescente B: Nossa não mostra pra ninguém, isso é muito “emo”, vão te zoar...

Adolescente A: Eh...para com isso, olha só o teu cabelo, tá igual ao do Harry Styles...(risadas)

Adolescente B: Claro, nesse cabelo “as mina pira”! (risadas)

Provavelmente um adulto que não tenha muito contato com esse universo adolescente ache esse trecho incompreensível, mas para outros adolescentes pertencentes ao mesmo grupo cultural ele é de fácil entendimento. As relações intertextuais ali sugeridas, as gírias e até mesmo o conteúdo ideológico fluem

livremente, mas isso só acontece porque eles dominam a forma do gênero que estão utilizando para a realização de um projeto livre de discurso dentro de determinada esfera da comunicação.

Cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma de suas camadas sociais, tem sua linguagem: ademais, cada idade tem a sua linguagem, seu vocabulário, seu sistema de acentos específicos, os quais, por sua vez, variam em função da camada social, do estabelecimento de ensino (a linguagem do cadete, do ginásiano, do realista são linguagens diferentes) e de outros fatores de estratificação. Trata-se de linguagens socialmente típicas por mais restrito que seja o seu meio social. (...) Enfim, em cada momento dado coexistem línguas de diversas épocas e períodos da vida sócio-ideológica. Existem até mesmo linguagens dos dias: com efeito, o dia sócio-ideológico e político de “ontem” e o de hoje não têm a mesma linguagem comum; cada dia tem a sua conjuntura sócio-ideológica e semântica, seu vocabulário, seu sistema de acentos, seu slogan, seus insultos e suas lisonjas. (...) (BAKHTIN, 1993, p. 97-98)

Há uma dialogicidade interna em todas as esferas dos discursos vivos que se encontra efetivada na fronteira entre o contexto do falante e daquele que interage com ele, por isso é tão difícil para alguém de outra esfera discursiva compreender o que estes sujeitos conversam.

(...) Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente (nesses gêneros a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2011, p.285)

De posse dessas informações, ao invés de tratar essa comunicação característica dessa esfera discursiva como equivocada, os professores poderiam apresentar diferentes gêneros e seus contextos de uso para que os alunos percebam que existem espaços que pedem outro tipo de linguagem, como as interações que costumam ocorrer nas esferas ideológicas mais padronizadas (um julgamento, por exemplo).

Durante as observações de aulas, numa conversa com os alunos do 8º ano sobre o que eles esperavam das aulas de LP, um dos itens apresentados relacionava-se às expectativas que eles têm do próprio futuro. Eles mostraram-se preocupados com o “primeiro emprego” e queriam que a professora conversasse

com eles a respeito de como se portar numa entrevista ao pleitear uma vaga no mercado de trabalho. Esse gênero “entrevista de trabalho” poderia ser abordado na escola de diversas formas, destacando alguns requisitos comportamentais, de vestuário e linguísticos necessários para se conseguir determinadas vagas.

Os alunos anseiam por aprender novas formas de comunicação, mas de nada adianta silenciá-los no espaço escolar mediante críticas. Para que se faça uma opção linguística é preciso que se apontem outros caminhos, em vez de apenas insistir no emprego de uma língua irreal, que acredita-se existir dentro dos muros da escola.

A última questão desta categoria de análise refere-se à comunicação em sala de aula. Os professores foram indagados sobre como percebem esta comunicação (relação professor-aluno e aluno-aluno), quais os seus principais problemas e os seus aspectos positivos que têm observado em suas aulas.

Aproximadamente 70% dos docentes se referiram à comunicação entre eles e os alunos como sendo problemática. Para eles falta educação, respeito e capacidade de escutar por parte dos alunos. Em relação à comunicação aluno-aluno, disseram que eles costumam conversar muito, de forma desordenada e acabam atrapalhando as aulas, ou seja, essa comunicação resulta em indisciplina.

Os demais professores disseram que conseguem estabelecer uma comunicação positiva com os alunos, porém, com critérios previamente estabelecidos. Reconhecem os alunos como sendo bastantes críticos e participativos, mas com dificuldades de concentração. Por serem muito agitados, conversam muito com seus pares, o que, muitas vezes, dificulta a transmissão¹⁶ dos conteúdos.

É inegável que a comunicação nas salas de aula tem sido um problema. Ouso classificar como sendo: “um diálogo de surdos”, onde todos falam e não se entendem. E a questão não é simples de se resolver. Primeiro, porque professores e alunos estão em esferas comunicativas hierarquicamente bem delimitadas. É ao professor quem cabe controlar o silêncio e o domínio da palavra no espaço escolar, portanto, é um diálogo desigual. Depois, o ensino de LP destituiu os sujeitos da

¹⁶ Durante essa pesquisa, os professores mostraram-se muito preocupados com a “transmissão” de conteúdos. Esse termo está impregnado de uma concepção unidirecional de ensino, no qual o professor apenas transfere conhecimentos e os alunos assimilam passivamente. Ao contrário disso, o processo de construção de conhecimentos é dialógico e pressupõe a ação de todos os sujeitos envolvidos.

linguagem, e nesse espaço de abstração, qual o lugar do aluno? Como interagir se seus discursos são objetificados e suas tendências valorativas ideológicas anuladas?

Entretanto não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 2011, p. 77-78).

A indisciplina e o enfrentamento denotam que algo está errado! Os alunos estão manifestando isso de uma forma desordenada, mas nem por isso ilegítima. Esse assunto será debatido com mais afinco na análise de uma prática de gênero oral que foi desenvolvida com essa turma (item 4.2.2).

5. O tema oralidade na graduação, nos livros didáticos e nos cursos ofertados pela SME:

Nesta última categoria de análise, investigou-se, primeiramente, se durante o processo de formação (graduação), os docentes participaram de discussões sobre a questão da oralidade. Apenas cinco professores disseram ter estudado esse tema durante o curso de Letras.

As respostas apresentadas a essa questão não me revelaram um fato inédito. Confesso que já esperava, pois a insegurança que os professores trazem ao se referirem sobre o assunto denota o pouco conhecimento que têm sobre ele.

Muitos dos cursos de Letras no Brasil apresentam concepções de linguagem centradas nas correntes mais formais de estudos linguísticos para as quais “a reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala” (Bakhtin/Volochinov, 2010, p.106). Esses cursos se atêm ao estudo do caráter fixo e normativo da estrutura da língua, caindo no abstracionismo e negando a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. Portanto, a reflexão sobre os processos de interação verbal e de experiência dos sujeitos com a linguagem não pertencem a esse contexto educacional. Oliveira (2006) ao investigar a formação inicial de professores de LP em universidades federais constatou que:

(...) as disciplinas, presentes nas grades curriculares destes cursos com relação ao conteúdo de Língua Portuguesa, encontram-se distribuídas em

no mínimo 06 e no máximo 08 disciplinas obrigatórias, revelando, ainda, as ementas e as bibliografias, que mais de 80% dos conteúdos dessas disciplinas são dirigidos para o estudo descritivo da língua, em seus diversos níveis estruturais, aliado às concepções das gramáticas prescritivas e a uma visão normativa da língua. As disciplinas da área de conhecimento da Linguística, por sua vez, organizam-se em um máximo de 03 períodos obrigatórios e os conteúdos não diferem significativamente daqueles encontrados ao se analisar os conteúdos da língua materna, isto é, cerca de 75% a 80% das disciplinas obrigatórias tratam de modelos linguísticos que abordam a língua a partir de uma visão estruturalista ou gerativista, restando às propriedades discursivas e enunciativas da língua, no máximo 15% da carga horária das disciplinas obrigatórias, quando não ausentes totalmente. (p.108)

Além disso, o pouco espaço reservado à reflexão da linguagem enquanto signo socioideológico muitas vezes destina-se ao estudo dos gêneros escritos e a oralidade permanece proscria no espaço de formação de docentes de LP.

Marcos Bagno, na Conferência de abertura do VII EBREL, Encontro Brasiliense de estudantes de Letras da UnB (2012), ao abordar a problemática que envolve a formação de docentes em LP no Brasil, faz uma crítica ao tratamento equivocado que os estudantes de licenciatura recebem durante a graduação:

Os mestres e doutores que professam nas Letras se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna. Com isso, somos obrigados a ministrar, como professores, e a cursar, como estudantes, disciplinas totalmente irrelevantes para a formação docente e, ao mesmo tempo, deixamos de lado todo um conjunto de teorias e práticas que são de primeiríssima necessidade para que alguém que se forme em “Letras” possa trabalhar em conexão com o que se espera, hoje, de um professor de língua.

É sobre esse terreno de equívocos curriculares e da destituição dos graduandos enquanto sujeitos histórico-sociais que brotam as dúvidas, incertezas e inseguranças que os professores apresentam ao trabalhar com a oralidade e acabam reproduzindo os discursos sobre a linguagem que ouviram durante a formação. E os cursos de formação continuada? Eles conseguem reverter esse panorama?

Infelizmente não. Em contato com a coordenação de LP do município obtive a listagem dos temas que nortearam os encontros com os professores da área durante os anos de 2010 a 2012. Não havia nenhuma menção à questão da oralidade. A coordenadora disse que às vezes o tema é abordado durante a reflexão sobre os gêneros escritos, mas de modo superficial. Ela falou que alguns

professores manifestaram a vontade de estudar sobre esse assunto e que futuramente ele será incluído nas capacitações. Também destacou que percebe a necessidade da abordagem deste tema, pois: “(...) os alunos falam muito mal, cometem erros grosseiros de português e tem vocabulário limitado, sem falar nas gírias”...

Fica evidente nesse trecho que a visão da coordenação é muito parecida com a dos docentes. Ambos desconsideram os modos de interação e orientam a análise em função do discurso hegemônico de padronização da língua sob a ótica da estrutura e da norma.

Bakhtin/Volochinov (2010) destaca que essa forma de compreensão da linguagem na qual o valor normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável, tem suas raízes no estudo e deciframento de línguas mortas que constituíram a base do pensamento linguístico ocidental. Nas palavras do autor:

Originada no processo de aquisição de uma língua estrangeira num propósito de investigação científica, a reflexão linguística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar uma língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformam-se em exemplos escolares, em clássicos da língua. (p.102-103)

Na oralidade, isso se evidencia na cobrança por uma forma “perfeita” de falar e na busca por um modelo que reflete as mesmas marcas gramaticais e lexicais presentes nos textos escritos. A enunciação é tida como monológica, pois anula o contexto histórico de produção e os modos de interlocução através dos quais se realiza.

A última questão proposta para os professores destinava-se a investigar se eles costumam utilizar as propostas de oralidade contidas nos livros didáticos. Dentre as respostas obtidas, 10% dos docentes revelou não utilizar as propostas do livro considerando-as inadequadas ou mal elaboradas; 20% disseram realizar todas as atividades propostas, pois as consideram essenciais e coerentes e os 70% restantes disseram que utilizam apenas aquelas que consideram adequadas e também elaboram suas próprias atividades envolvendo oralidade.

As escolas às quais pertencem os professores investigados possuem autonomia na escolha da coleção de livro didático que irão adotar. Por esse motivo,

fica mais difícil estabelecer uma análise mais precisa das percepções dos professores, pois se referem a livros distintos.

Mesmo não sendo o livro didático o objeto de investigação desta pesquisa, farei uma breve análise das atividades propostas pela coleção adotada pelo Colégio Papa João XXIII, no qual realizei as observações das aulas e pude acompanhar o desenvolvimento de algumas dessas práticas.

A coleção adotada pela escola, em 2012, era “Projeto Radix: raiz do conhecimento” de autoria de Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallette. De acordo com a classificação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ela merece destaque, pois desenvolve de forma adequada o trabalho com a fala e a escuta.

O PNLD, em relação à oralidade os livros didáticos de LP, aponta que eles devem:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
 - valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
 - propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.
- (BRASIL, 2010, p. 22-23)

O primeiro item citado refere-se às práticas de oralização da escrita, a oralidade se restringe à leitura em voz alta ou funciona como meio para uma produção escrita. A segunda orientação destina-se à análise das variações linguísticas sejam elas culturais, regionais ou sociais e que se refletem no modo de falar dos sujeitos. A terceira recomendação direciona-se para os usos sociais da língua através dos gêneros discursivos. Segundo a avaliação do PNLD, a coleção Radix segue todas essas orientações.

Dentre os quatro docentes que tiveram suas aulas observadas, apenas dois utilizam todas as propostas de oralidade contidas nos livros. Os outros costumam utilizar esporadicamente e com pouca ênfase.

Os gêneros orais contemplados nessa coleção são: depoimento, piada, comunicado, jornal falado, relato, reconto, debate, comentário, entrevista, apresentação oral, mesa redonda, entrevista, enquête, noticiário de TV ou de rádio, transmissão radiofônica de partida de futebol, roda de histórias, fórum de discussões e seminário. As propostas costumam ser bem descritas e interessantes, mas para

que sejam bem realizadas elas pressupõem a utilização de outros meios pelo docente, como o contato com esses gêneros através de algumas mídias específicas. A simples leitura do que é para ser feito pelos alunos não costuma abranger todas as especificidades do gênero, pois é preciso que o aluno o vivencie através da análise de situações reais.

O livro traz em uma de suas propostas a realização de um noticiário televisivo e aponta algumas diretrizes para a sua organização, como o papel do apresentador, do repórter, a seleção das notícias, etc. O professor poderia ter levado para a sala de aula a gravação de um jornal para que os alunos fizessem uma análise de sua estrutura linguística e extralinguística em função do contexto de realização e do público ao qual se destina. Do mesmo modo, nas propostas sobre gênero publicitário os docentes poderiam possibilitar o contato dos alunos com gravações de propagandas voltadas para diferentes públicos e analisar o horário e o local de veiculação das mesmas e a relação da linguagem empregada com os sujeitos que visam persuadir.

As diferentes mídias que promovem a veiculação da linguagem oral em nosso meio como a televisão, o cinema, o rádio e a internet e que nos impactam o tempo todo, refletem uma linguagem específica adequada ao horizonte social ao qual se inserem, ou seja, apresentam uma estrutura enunciativa própria aos objetivos que se propõem ao mesmo tempo em que constroem esses objetivos na expectativa da resposta dos interlocutores, são, portanto, dialógicas. Elas expressam novas formas de cultura oral que não podem mais ser ignoradas pela escola.

Os vídeos produzidos para o *youtube* apresentam variados gêneros que são produzidos e divulgados de formas diversas, por amadores ou profissionais, de forma editada ou espontânea, mas que passam a fazer parte da rotina de um número muito significativo de pessoas, principalmente, pela grande divulgação promovida pelas redes sociais. Essa mídia vem, inclusive, revolucionando a forma de fazer humor da atualidade, através do *stand up comedy* e dos vídeos caseiros que muito nos fazem rir. Ao abordar a piada como gênero oral, mediante uma proposta do LD, alguns desses vídeos poderiam ser apresentados aos alunos para refletissem sobre essas novas formas de expressão do humor.

Trazer para a sala de aula trechos de novelas, programas televisivos, propagandas publicitárias, etc., e analisar, discutir e produzir nesses diferentes

gêneros, que fazem parte do cotidiano desses adolescentes, só tornarão as aulas mais significativas e próximas da realidade dos alunos. Bakhtin não mencionou esses gêneros oriundos das novas mídias digitais e sociais em sua obra porque elas não estavam presentes em sua época, mas certamente sua heurística sócio-discursiva nos permite estender suas reflexões para a sociedade pós-moderna e suas novas formas de comunicação oral.

Enfim, as propostas de trabalho com gêneros orais presentes nos livros funcionam apenas como uma base norteadora sobre a qual o professor deverá buscar meios mais contundentes e eficazes para que os alunos as vivenciem. Isto é, elas pressupõem uma ação mais efetiva por parte do docente, caso contrário, tornam-se abstratas e sem sentido.

4.1.3 As observações das aulas:

Para alguém que está habituada a frequentar aulas de LP na condição de professora, ocupar a posição de observadora foi uma experiência muito reveladora, porém, confesso que me senti um pouco estranha no início. O cotidiano escolar é tão caótico que acabamos realizando uma porção de práticas e adotando algumas posturas sem que haja reflexão sobre elas. Apenas as executamos. Quando pude parar e “calmamente” analisar determinadas situações, era como se um imenso espelho refletisse momentos pelos quais também passei sem ter nunca pensado sobre eles.

Passado esse choque inicial, comecei um trabalho de observação participante, acompanhando de modo bastante próximo as práticas de sala de aula e interagindo com alunos e professores. A recepção por parte dos professores foi bastante amistosa, sendo que apenas um deles se sentiu intimidado com a minha presença, mas no decorrer das semanas isso foi sendo amenizado. Os alunos foram sempre muito carinhosos e abertos ao diálogo, perguntavam muito e também respondiam às minhas indagações.

Conforme explicitado no terceiro capítulo, foram selecionadas quatro turmas de séries distintas (6ª série, 6º, 7º e 8º anos) para que fosse possível ter uma visão do trabalho com a oralidade dentro do transcorrer das etapas do Ensino Fundamental II no Colégio Papa João XXIII. Essas turmas também possuíam

docentes diferenciadas. Elas serão identificadas como: docente A (6ª série), docente B (6º ano), docente C (7º ano) e docente D (8º ano).

As turmas eram muito diferentes, as docentes e as práticas que desenvolviam também. Farei uma breve descrição de tudo que observei.

A 6ª série era composta por alunos muito agitados e a explanação da docente era constantemente interrompida por conversas paralelas. A professora continuava a aula, ensinando para um pequeno grupo, enquanto os outros faziam aquilo que bem entendiam, uns dormiam, outros conversavam, arremessavam objetos pela sala, ouviam música, etc. Essa dinâmica se repetia com frequência. Durante as dez aulas observadas, o conteúdo restringiu-se a exercícios gramaticais como conjugação verbal e identificação de tempos verbais em frases isoladas. Não houve nenhuma atividade relacionada aos gêneros orais.

O 6º ano era uma turma bastante tranquila e organizada. Os alunos costumavam trabalhar em grupo e participavam ativamente das aulas. A professora dialogava bastante com eles. Ela conseguia com que todos participassem, sem restrições, até os mais tímidos conseguiam se expressar. Durante o período de observação presenciei um trabalho com entrevistas relacionadas ao período eleitoral que estava ocorrendo naquele momento em Curitiba (eleição para prefeito). Eles elaboraram as questões coletivamente e depois analisaram as respostas obtidas oralmente.

Outra prática interessante que constatei nesta turma foi a organização de uma “reunião de pais” que estava em vias de ocorrer. Os alunos iriam participar dessa reunião, acompanhados pela professora e pelos pais, com o objetivo de refletir sobre os resultados do trimestre. A professora explicou que alguns alunos iriam exercer funções especiais nesse encontro: haveria um mediador e um secretário. Essas funções foram detalhadas e também como seria a linguagem empregada. Os alunos estavam atentos e abertos a participar. E, deste modo, o gênero “reunião escolar” foi trabalhado.

Em relação ao 7º ano, logo que iniciei a pesquisa na escola, fui alertada para as particularidades dessa turma. Tratava-se de um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que alguns estavam fora da faixa etária usual para esta etapa de escolarização. Eles foram reunidos numa mesma classe com o objetivo de tornar mais fácil um projeto de recuperação.

A escola adotou esta medida achando que seria a melhor alternativa possível e, pensando em obter resultados avaliativos diferentes, deixou de refletir sobre os sujeitos envolvidos no processo. Esses alunos eram nitidamente os mais pobres da escola, inclusive, muitos eram afrodescendentes. Possuíam um repertório linguístico e cultural diferente das expectativas pedagógicas daquele espaço e, portanto, foram isolados. De acordo com Arroyo¹⁷ (2013):

Se a cultura escolar, curricular e até gestora se alimentam, se pensam nessa visão dos educandos situados no polo negativo podemos esperar que essa visão tão negativa lhes será passada como um espelho em que aprendam a saber-se. Talvez os conteúdos não passem essas imagens, mas serão inculcadas nas práticas e nos rituais escolares, desde a enturmação por capacidades mentais, por lentos, desacelerados ou com problemas de aprendizagem, por retidos, reprovados, repetentes e indisciplinados. (pp.274-275)

O autor também reflete sobre as consequências negativas destas práticas segregadoras que acabam despertando sentimentos de inferioridades e negatividades marcantes nestes alunos. E, esta foi exatamente a realidade que presenciei. Esses adolescentes eram muito quietos, cabisbaixos e dificilmente dialogavam com o professor. A baixa autoestima refletia-se em seus olhares inseguros e tristes. Entre eles, costumavam abordar assuntos muito interessantes que a escola talvez nunca saiba que eles conheçam.

Esses alunos possuem uma vasta experiência sócio-verbal que passa despercebida no espaço escolar. Experiência calcada em suas vivências cotidianas, nas diferentes interlocuções que refletem as suas visões de mundo. Isto é, nas vozes que eles cresceram escutando e que ecoam em seus discursos. No entanto esses adolescentes não são reconhecidos como sujeitos, mas como:

(...) agradecidos ou mal-agradecidos de uma história cultural, pedagógica, política, econômica construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza ou do conhecimento e da ciência e

¹⁷ Miguel Arroyo é doutor em Educação pela Stanford University na Califórnia- Estados Unidos e atua como professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Para ele a educação se faz através da interação de todos os sujeitos envolvidos no processo, neste contexto a escola deve ser um ambiente de liberdade e aprendizagem, no qual o professor deve sempre dialogar com os alunos, respeitando seus saberes.

da cultura. Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores. (ARROYO, 2013, p.138)

E, como “mal-agradecidos” por não se identificarem com esse espaço e apresentarem “notas ruins” alguns são proscritos. As suas experiências, que tocam na produção mais básica de sua existência, são silenciadas, quando poderiam ser elementos de um diálogo enriquecedor e produtor de conhecimentos.

Esses alunos encontraram uma professora de LP recém-formada, com poucos anos de atuação profissional e cheia de boas intenções. Porém, neste contexto de segregação, isto não bastava. Eles continuavam receosos em interagir. Ela realizava muitas atividades de oralidade, mas todas funcionavam como preparação para uma prática escrita (uma produção textual ou uma interpretação de texto contida no livro didático), baseada em perguntas com respostas bem delimitadas e antecipadas.

O 8º ano era composto por alunos dinâmicos e agitados. Gostavam de participar oralmente das aulas, mas eram muitas vezes cerceados neste direito. Então falavam muito entre si. Discorriam sobre muitas coisas, mas quando a aula começava ficavam mudos, indiferentes.

A professora disse estar realizando naquele período uma prática de oralidade, mas em grande parte do período observado, o que ocorreu foi a “oralização da escrita” através da leitura de uma obra em voz alta.

Algumas descrições mais detalhadas das aulas observadas e suas respectivas análises encontram-se disseminadas no transcorrer desta dissertação. O que interessa neste momento é perceber o quanto as diferentes práticas com oralidade influenciam no modo de agir dos alunos e na sua relação com a linguagem.

Encontramos quatro docentes e também quatro diferentes concepções de oralidade:

- Oralidade como prática de menor valor em detrimento da escrita;
- Oralidade enquanto trabalho com os gêneros orais e suas diferentes formas de expressão em função dos sujeitos e contextos realizados;
- Oralidade enquanto meio para a produção escrita;
- Oralidade como oralização da escrita.

A docente A não costuma dialogar com os alunos e também não desenvolve práticas com gêneros orais. As aulas estão voltadas apenas para a escrita, com exercícios enfadonhos e mecânicos de normas gramaticais e regras ortográficas. Os alunos se sentem desmotivados e evidenciam isso pela indisciplina.

A docente C tenta fazer um trabalho assertivo, planeja bem suas aulas e acredita estar trabalhando a oralidade no sentido amplo do termo, porém utiliza a oralidade apenas como meio preparatório para a produção escrita. A docente D também acredita estar trabalhando com gênero oral, mas apenas realiza leituras em voz alta.

Interessa, na próxima etapa, investigar melhor a concepção de oralidade apresentada pela docente B com o propósito de entender:

“Como em meio a todas as precariedades do sistema educacional, entre elas a falta de estrutura física e material, a ausência de cursos de formação continuada, os conflitos diversos que surgem na relação professor-aluno e as concepções curriculares equivocadas, ela consegue desenvolver um trabalho coerente e bem sucedido com a oralidade?”

4.1.4 Dialogando com a docente B:

“A língua portuguesa pra mim é vida, não consigo pensá-la desvinculada do cotidiano dos alunos”. (Docente B)

A epígrafe acima se refere a um trecho de uma das muitas conversas informais que tive com a docente B após o término das aulas. Essa frase resume perfeitamente a relação desta professora com a língua falada. Reflete o modo como ela organiza suas práticas nas quais a interação tem papel essencial. Essa forma de pensar e agir se harmoniza com a percepção das relações intrínsecas entre a comunicação e a vida percebidas por Freire (1988):

(...) somente na comunicação tem sentido a vida humana. O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação.
(p.64)

Mas era preciso uma conversa mais específica para que eu pudesse investigar melhor as razões do pensamento dialógico expressado por esta professora. Muito solícita, ela concordou prontamente em participar de uma entrevista que ocorreu no dia 13 de novembro de 2013, em uma das salas de aula desta escola em que atua há três anos.

Trata-se de uma professora formada em Letras pela UNIANDRADE (Centro Universitário campos de Andrade) no ano de 2003, mas que já atua como professora há 21 anos (formou-se em magistério e, antes da graduação em Letras, já atuava lecionando nas séries iniciais). Porém, antes de iniciar sua trajetória como docente ela se formou em Direito e há muitos anos exerce a profissão de advogada tributária em paralelo com a de professora. Em relação a isso, apresentou uma preocupação:

“Não posso fazer nem da advocacia um bico e nem da educação uma atividade secundária. Os dois precisam ser realizados com prazer e empenho.”

Ela disse que o curso de Letras que frequentou era muito fraco e que não estudou nada sobre oralidade neste período. Segundo ela, esse tema foi mais debatido no curso de Direito, ressaltando o poder da comunicação e da persuasão pelo diálogo. A sua longa experiência como advogada também contribuiu muito para perceber a importância da linguagem oral.

Quando questionada sobre o fato de realizar muitos trabalhos em grupo em suas aulas, ela respondeu que é fundamental que os alunos interajam entre eles, que troquem opiniões, que defendam seus pontos de vista, que desenvolvam a argumentação e a socialização, que considera aptidões essenciais para a vida dos alunos.

Sobre os gêneros orais, disse acreditar “piamente” nas suas dimensões ensináveis e que cabe ao professor de português planejar bem o encaminhamento dos trabalhos com os gêneros, pois os alunos só se envolvem quando percebem que há objetivos bem claros por trás de cada prática. Afirmou que realiza trabalhos com gêneros orais há bastante tempo e apontou alguns deles: entrevista, júri simulado, debate, teatro, etc.

Segundo essa professora, os alunos costumam gostar muito de trabalhar com a oralidade, participam com afinco das atividades e mostram avanços significativos na aprendizagem. Disse que se sente incomodada com os alunos que são muito

quietos e que interagem pouco em suas aulas, então procura conversar com eles em particular, explicando as vantagens da comunicação na escola, sempre com muito respeito e carinho, a fim de estabelecer um vínculo afetivo. Em suas palavras: *“Interessa muito pra mim escutar o que eles têm pra dizer.”*

De acordo com Paulo Freire (1996) é escutando os alunos que aprendemos a falar com eles. Nas palavras do autor:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, **às diferenças do outro**. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (...) Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.” (p.135. Grifo meu)

Portanto, é interagindo com os alunos, escutando seus posicionamentos, que essa docente torna as aulas muito mais dinâmicas e aproxima seus temas do cotidiano dos alunos. A ela interessa conhecer as diferentes “visões de mundo” desses adolescentes, que são oriundas de suas experiências de vida e de suas interações verbais. “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para os outros ou para si mesmo.” (Bakhtin, 2011, p.292)

Ao perceber a importância de escutar verdadeiramente os alunos essa professora converte a “palavra autoritária” que muito tem dificultado a comunicação nas escolas, em palavra dialógica. Nesse sentido, ao invés da palavra que cala, concebe-se uma palavra:

(...) que não se recebe imposta de cima para baixo, palavra que não se parteja e se enraíza na ação educativa, mas que possibilita uma escola mais viva, mais dinâmica e autora de seu processo de participação, palavra que tem gosto de liberdade, de autoria. (KRAMER, 2011, p.42)

A docente B acredita ter adquirido seus conhecimentos sobre oralidade nas suas vivências e nas leituras diversas que costuma fazer sobre o tema (não lembrou de nenhum livro ou autor específico). Explicitou que ama dar aulas e que vê na profissão uma forma de melhorar a sociedade.

No término da conversa, deixou transparecer que grande parte do que é como profissional se deve ao fato de ter uma família maravilhosa, com filhos e esposo sempre presentes e amorosos.

Fazendo uma breve análise de tudo o que esta profissional transmitiu nesta entrevista, torna-se evidente, mais uma vez nesta pesquisa, que as experiências que os sujeitos vivenciam nas esferas comunicativas que transitam, constituem a base da sua consciência subjetiva.

A linguagem oral é fundamental para uma advogada, pois a palavra é a principal ferramenta de trabalho desta profissional. Essa importância da oralidade foi transposta para a concepção de linguagem apresentada por esta professora. Isso ocorreu, porque a experiência dela com a língua oral foi bastante significativa e não apenas no âmbito profissional, mas também nas suas relações mais íntimas. Durante toda a entrevista ela mencionava o quanto sua família valoriza o diálogo.

4.2 Os alunos e a oralidade

4.2.1 Vozes juvenis:

*“Estamos vivos
Aqui agora brilhando como um cristal
Somos luzes
Que faíscam no caos
E vozes abrindo um grande canal” (Falcão-Banda
Rappa)*

Numa segunda-feira, ao entrar em uma das turmas para realizar as observações, deparei-me com alunos mais tagarelas do que o usual. O assunto parecia bastante interessante. De repente a professora chegou e foi convidada a interagir:

Aluno: Profe, você assistiu ao último capítulo da novela?
Professora: Imagina que eu vou perder tempo com novela!
Aluno: Mas tava legal.
(Os alunos concordam e continuam a conversar sobre o tema)
Professora: não quero esse assunto aqui na escola!

Os alunos pegaram os cadernos e a professora começou a olhar a tarefa de casa. E lá vem bronca:

Professora: Não tiveram tempo de fazer a lição, né? Mas tiveram tempo de ver novela...

Depois de conferir as tarefas, ela iniciou mais uma aula de conjugação verbal. E, nos murmurinhos, o assunto da novela voltava a todo tempo.

Essa situação me levou a refletir: **Por que não se pode conversar sobre novela na aula de LP?**

A vida desse adolescente não se resume em ir à escola. Desde o momento em que acorda até a hora em que vai dormir, ele transita e interage em várias esferas da atividade humana. Ele dialoga com seus familiares, com o atendente da padaria, ele acessa a internet e utiliza as redes sociais para interagir com pessoas e temas diversos, ele liga a televisão e assiste videocliques, a propagandas, a jornais, a novelas, etc. E produz sentidos a partir dessas interações cotidianas. Enfim, ele tem uma ampla experiência social com a linguagem. Por que tudo isso é ignorado pela escola?

Conforme postulou Pécora (1992) a criança aprende a falar por volta dos dois anos de idade e quando penetra no universo escolar já apresenta incontáveis horas de interação verbal. Ela “(...) aprende a falar sem nenhum cuidado especial, ao não ser ao de colocá-la em prática com os falantes(...)” (p.25). Isso ocorre porque ela penetra na corrente enunciativa da vida e aprende a se comunicar para interagir, para viver em seu meio social.

Em determinada fase da vida eis que surge a escola entre a criança e sua linguagem. E a oralidade passa a ser prescrita com seus temas considerados pertinentes e suas formas padronizadas de expressão. A comunicação deixa de ser dialógica e passa a ser mais um instrumento da cultura escolar.

Não podemos deixar de refletir: quem é esse professor para o qual alguns assuntos são considerados parte de uma subcultura que deve ser mantida distante da sua sala de aula? Estamos nos referindo ao mesmo professor que no decorrer desta pesquisa revelou não ter estudado a oralidade em sua formação acadêmica, que passou grande parte do tempo em que frequentou a universidade reverenciando uma visão beletrista da literatura em detrimento de qualquer forma de manifestação da cultura popular.

Essa visão é transferida para a escola, local onde “quase todos aprendem o que devem dizer sobre livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal” (Márcia Abreu, 2006, p.19). Para essa autora isso ocorre porque a valoração artística está diretamente relacionada com as posições políticas e sociais. O que torna a novela mal vista não são apenas as suas características internas enquanto obra cultural, mas os elementos externos como o nome do autor, os telespectadores a que se destina e o veículo de transmissão, neste caso a televisão que é considerada pela cultura erudita como uma arte menor. **Mas será que a novela é uma arte assim tão pobre?**

Não existem artes inferiores ou superiores, existem diferentes manifestações culturais. Cada grupo social, cada sujeito tem uma forma peculiar de apreciar uma produção artística em função das suas experiências socioideológicas. Porém,

(...) a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer ou pior, estigmatizar- o gosto das pessoas comuns (...). excluem-se das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários. (ABREU, 2006, p.110)

A novela é um gênero oral rico em possibilidades discursivas que deveriam ser levados para as aulas de LP. Com a análise de um único capítulo de novela é possível discutir a composição dos personagens, os elementos estruturais da obra, o enredo, o figurino e a sua relação com a construção dos personagens, a forma como os temas são abordados, o público alvo, o fato de ser uma obra aberta, cujo andamento está diretamente relacionado com a recepção do público e, principalmente, destacar as relações intertextuais (literárias, por exemplo) ali presentes. Enfim, é possível construir conhecimentos.

Avenida Brasil era a novela à qual os alunos se referiam. Uma novela que bateu todos os recordes de audiência. Dentre seus milhares de telespectadores, estavam esses adolescentes, porém nas aulas de LP não poderiam mencionar nada a respeito desse assunto proibido!

Mas, novela não é o único assunto que tem seu espaço vetado pela escola. Questões relacionadas à sexualidade, ao amor, ao trabalho e ao vasto repertório de assuntos que surgem através das redes sociais não foram mencionadas em nenhum momento pelos docentes durante o período em que acompanhei suas aulas. Não foram possibilitados espaços para que os alunos se expressassem livremente, demonstrando seus posicionamentos a respeito dos seus temas diários.

Na maior parte do tempo, os professores se mantiveram presos a um plano de aula sistemático, no qual qualquer fala que pudesse desvirtuar seu percurso didático lhes parecia perturbadora. Outra questão que assombra muitos professores, no que se refere à fala dos alunos, diz respeito à perda de controle disciplinar da classe e, conseqüentemente, do conteúdo trabalhado.

Perrenoud¹⁸ (2001) enumera alguns dos medos apontados por professores, referentes à estimulação da comunicação verbal em sala de aula, dentre eles estão:

- medo de perder a continuidade da proposta, de que a atenção se disperse;
- medo de perder tempo;
- medo da desordem na construção do saber;

¹⁸ Perrenoud é um dos principais defensores da “pedagogia das competências”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam adaptar-se às condições impostas pelo mercado de trabalho, atendendo às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital. Essa forma de pensar a educação diverge muito da visão dialógica a que se propõe esse trabalho, porém alguns dos apontamentos de Perrenoud aparecem aqui citados porque ao abordar os dilemas da comunicação em sala de aula, no livro *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, ele o faz através de reflexões coerentes com as observações realizadas nas aulas de LP.

- medo do conformismo, da imitação;
- medo de que a conversa perturbe alguns alunos, fazendo-os perder confiança em si mesmos;
- medo de perder sua credibilidade, seu espaço, sua autoridade;
- medo de que o nível de linguagem degrade-se;
- medo de perder o papel de estrela, de precisar dividir o palco;
- medo de se envolver demais, de não conservar a distância necessária;
- medo de perder a calma;
- medo de perder a energia;
- medo de ver o texto do saber ficar confuso;
- medo de revelar sua ignorância;
- medo de se envolver em um conflito afetivo;
- medo de ser injusto, de precisar renunciar a uma forma de equidade.

(PERRENOUD, 2001,p.63)

Para o autor, esses medos se justificam pela compreensão que muitos professores têm de que é “imperativo controlar a comunicação para ensinar” (Perrenoud, 2001, p.62), ou seja, o controle da comunicação acompanha as práticas pedagógicas no âmbito escolar visando à manutenção da ordem e reforçando a autoridade do regente. Neste contexto, em que a autoridade professoral, se afirma ao manter as rédeas do discurso, a palavra deve “ser pedida” e “concedida” e “o silêncio vale ouro” (idem).

O professor pretende ter o privilégio de impor o silêncio e rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e por quê. No entanto, se abusar disso, os alunos esquecem-se do que queriam dizer e desinteressam-se de uma conversa que não deixa nenhum espaço para a improvisação, a desordem, a iniciativa, as pessoas. No máximo, darão as respostas apropriadas, aquelas que o professor espera para que a aula possa continuar, sem prazer, sem envolvimento, sem alma e, portanto, sem aprendizagem. (PERRENOUD, 2001, p.65)

O medo que se tem de deixar os alunos falarem, no entanto, vem acarretando perdas significativas para a formação global dos sujeitos. Não apenas os alunos são afetados quando tem sua linguagem cotidiana mantida além dos muros da escola, os professores deixam de interagir e conhecer a realidade na qual a comunidade escolar está inserida, o que pensam seus integrantes, que tipo de vozes sociais ecoa por de trás de suas expressões e manifestações linguísticas.

Em determinada etapa da pesquisa, oportunistei uma conversa com os alunos do 7º ano a fim de investigar como eles percebem a comunicação em sala de aula e quais os assuntos que eles gostariam que fossem abordados nas aulas de LP. A maioria absoluta disse que não costumam haver muitos diálogos entre eles e os docentes, e que quando isso acontece, os assuntos são impostos e pouco atraentes.

Em relação aos temas que gostariam que fossem dialogados nas aulas, fiquei surpresa em ouvir que eles gostariam de conversar sobre “coisas positivas” sobre o futuro, suas expectativas e incertezas. Conforme destacou um dos alunos:

“Conversam pouco com a gente e quando conversam só falam de coisas ruins, tipo doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, drogas e violência. Às vezes é só pra dar mijada mesmo!”

Depois de ouvir o que este aluno disse a minha surpresa transformou-se em tristeza, pois isso é o que **nós professores** costumamos fazer: perceber o adolescente como um problema ou um indivíduo incapaz de reagir perante os dilemas sociais. Fazemos isso porque não percebemos quem são esses sujeitos: adolescentes muito informados, inteligentes, com trajetórias de vida muito ricas em experiências sócio-verbais, capazes de discorrer sobre um grande número de assuntos do mundo contemporâneo.

Vale a pena destacar que esses alunos com os quais obtive um diálogo muito proveitoso e dinâmico, são os mesmos que permanecem calados e cabisbaixos nas aulas de LP. Os mesmos que foram classificados com sérios problemas de aprendizagem.

Ainda sobre a comunicação nas aulas de LP, um aluno comentou:

“Os professores não gostam de ouvir o que a gente pensa da vida, então mesmo que eu ache que estão errados eu não digo nada, só concordo!”

Trazer a vida cotidiana para a sala de aula de forma efetiva consiste em possibilitar um momento em que os alunos não simulem uma realidade para agradar as concepções do professor, como se verifica com frequência no espaço escolar, mas “ouvi-los verdadeiramente” para que se possa conhecer melhor o sujeito com quem interage e planeja suas aulas.

(...) existe uma parte muito importante da comunicação ideológica que não pode ser vinculada a uma esfera ideológica particular: trata-se da *comunicação na vida cotidiana*. Esse tipo de comunicação é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.37)

Observei, durante uma aula de Língua Portuguesa para uma classe da 6ª série do Ensino Fundamental, durante um debate sobre uma imagem que discutia a questão do preconceito racial, que os alunos organizavam suas frases pautadas em campanhas vinculadas na mídia sobre a necessidade de se acabar com o preconceito racial. De repente uma garota disse: “Não gosto de gente dessa cor”. Todos permaneceram calados por alguns instantes, inclusive a professora, que demonstrou admiração com a fala da pré-adolescente, indicando, talvez, que não estivesse preparada para tal argumento. Depois ela disparou com uma série de ataques ofensivos àquela manifestação preconceituosa, o que rapidamente se alastrou pela classe. Passados alguns dias, quando questionada pela professora sobre o motivo de tal repúdio contra os afros descendentes, a garota disse que em sua casa constantemente ouvira sua avó fazer tal constatação. Trata-se de uma descendente de poloneses, que até pouco tempo morava numa colônia.

Nesse caso, a expressão preconceituosa dita pela aluna tem suas raízes no discurso constantemente repetido em seu meio, o qual, na tentativa de preservar sua cultura, a exalta em detrimento das demais. Ou seja, através da palavra, podem-se obter as pistas para se compreender como certos argumentos se constroem. Nas palavras do próprio Bakhtin/Volochínov (2010, p.45): “(...) as formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”

Para que se possa fazer uma análise socioideológica dos contextos da fala cotidiana, é necessário que o professor também ultrapasse as concepções do senso comum em suas constatações. Se voltarmos ao ocorrido na aula citada acima, percebemos que a professora proferiu ataques ao discurso preconceituoso da aluna como se ela o fizesse simplesmente por ser uma pessoa má e sem compaixão pelo próximo. Ao contrário, faz-se necessário questionar o aluno, para que por meio da fala ele desvele as razões que determinam tal comportamento e assim, buscar formas de interferir positivamente em tal pensamento.

Quando o aluno deixa transparecer seu posicionamento legítimo a cerca de determinado assunto é que temos um debate no sentido verdadeiro do termo. Na maioria das práticas pedagógicas pautadas no diálogo com os alunos, isso efetivamente não ocorre, mas sim uma espécie de monólogo onde se reproduz o pensamento do professor, que também é uma reprodução da ideologia dominante. Enfim, abre-se espaço para um questionamento para o qual já se espera

determinada resposta. Tal momento não propicia nenhum enriquecimento, nenhum conhecimento efetivo, mas um reforço dos discursos que constantemente estamos acostumados a ouvir.

(...) o professor muitas vezes organiza um pseudodiálogo que lhe permite avançar, levar os alunos para onde pretende. Não há nada mais fácil: basta ignorar as intervenções divergentes e direcionar as intervenções úteis. No limite, encontramos o que Brosseau chamou de “efeito topázio”: a pergunta contém a resposta, a aula torna-se um catecismo, com uma visão fictícia da palavra, pois trata-se de dizer um texto que não permite nenhuma liberdade. (PERRENOUD, 2001, p. 72)

Muito dessas práticas se justifica na compreensão de muitos docentes, de que o processo de mediação entre o conhecimento do senso comum e o saber em curso na comunidade científica e cultural deve ocorrer de forma harmônica, sem conflitos, apenas inferindo os conceitos que serão absorvidos tranquilamente. No entanto, na prática, o que ocorre são embates, confrontos inevitáveis e legítimos, onde se percebe uma oportunidade educativa também legítima. É o momento em que o professor realiza sua função mais pertinente, que consiste em oferecer pontos de apoio para que os alunos possam realizar novas leituras sobre determinado assunto. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2010), é a plurivalência social do signo ideológico, ou seja, o cruzamento dos diferentes índices de valor, que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir.

Philippe Perrenoud (2001) destaca o papel dos antagonismos na construção dos saberes. Para o autor, eles devem ser compreendidos num sentido amplo, de oposição de forças, situadas tanto no interior das pessoas como em suas relações sociais. Esses antagonismos renascem incessantemente e somos condenados a enfrentá-los diariamente. Nesse contexto, é interessante perceber que a escola não se situa num espaço protegido destas relações antagônicas, e que é justamente neste espaço que elas precisam se manifestar.

A educação contém em si mesma um sonho de harmonia. O saber, a *razão*, a argumentação não deveriam permitir a coexistência pacífica, a tolerância das diferenças, a cooperação inteligente, a partilha de valores humanos? No entanto, sem conflitos não há aprendizagens fundamentais, nem mudanças sociais. A alternativa sempre é encarnada por uma parte de mim mesmo ou por alguém que se opõe, não à minha pessoa, mas pelo menos às minhas ideias e preferências, ou às de meu grupo. A escola está condenada a viver com conflitos de valores, de métodos, de teorias, de relações com o saber, de poder. Ela trabalha para superar todos

eles, sabendo, porém, que surgirão outros...(PERRENOUD, 2001, p. 34, grifo do autor)

Quando se percebe, no espaço escolar que as aprendizagens ocorrem como expressão do desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo, permeado pelo diálogo e a interpretação, as verdades passam a ser tidas como produto da prova, do argumento e da construção, ao invés de serem tratadas como reflexo de uma autoridade pedagógica incontestável. Os alunos começam, então, a questionar o conhecimento que trazem da vida cotidiana, confrontando-o com os discursos referendados pelo patrimônio cultural e científico, e assim constroem sua análise.

Desta forma os conteúdos transmitidos pela escola deixam de ser percebidos como objetos de “adoração” e passam a ser objetos de “reflexão”. Conforme destacou Possenti (2002), faz-se necessário diferenciar os discursos científicos dos discursos não científicos por outros critérios que não aquele que determina que aquilo que a ciência diz é sempre verdade em detrimento do que dizem os demais discursos. Para o autor:

O critério de cientificidade de um enunciado não é a verdade da proposição que ele veicula, mas seu sistema de produção. Em outros termos, o que distingue os enunciados científicos dos não científicos são suas condições de produção. A diferença entre os dois tipos de discurso, portanto, tem a ver fundamentalmente com as regras de produção dos seus enunciados, e não com seus efeitos de verdade. Assim, tanto pode haver erro na ciência quanto verdade fora dela, o que não transforma a primeira em não científica, nem os outros discursos que contém verdades em ciência. (POSSENTI, 2002, p.238)

Para o docente, exercer a ação pedagógica mediante um posicionamento que seja contrário ao dele, constitui um grande desafio. Criar situações para que o conhecimento do cotidiano, refletido na fala dos alunos, se torne um conhecimento respaldado em pesquisas científicas exige muita destreza e a busca de ferramentas didáticas para que se ofereça um objeto de saber que possa ser analisado e discutido no espaço escolar. Dar abertura para que isso ocorra nem sempre será uma tarefa fácil, pois os professores também são sujeitos histórico-sociais em construção, que possuem diferentes “horizontes sociais” e percepções do meio em que vivem. É o que afirma Baptista (1998, p. 74):

(...) reconhecemos que não será fácil conciliar a intenção pedagógica com uma postura ética que, aparentemente, a contrarie. Educar implica, por inerência, ter consciência desta dificuldade e aprender a (com) viver com

ela. A atitude de quem sabe e por isso procura ensinar, de quem possui os meios e tenta compartilhá-lo, é uma atitude generosa e justa. Acontece que do outro lado desta atitude existe uma outra vontade, igualmente justificada e justa. Existe uma outra liberdade.

Para a autora, a escola precisa ser concebida como um espaço onde todos possam se afirmar como sujeitos do discurso, da ação, das narrativas e da imputação moral. Sem essa condição torna-se um espaço de reprodução, de aceitação e de imposição de valores morais. Nessa mesma perspectiva Ricoeur destaca:

(...) As escolas são espaços capazes de estimular os sujeitos a envolverem-se em empreendimentos éticos e a construírem-se, assim, em sujeitos capazes de viver em um mundo onde se defende que “as leis morais são necessárias, mas não suficientes”. (RICOEUR, 1991, p. 24)

Os diálogos que ocorrem no interior das escolas são oportunidades legítimas de aprendizagem, pois fazem com que os alunos percebam seus enunciados como elos imprescindíveis na cadeia discursiva. Conforme explicou Bakhtin (2011), o ouvinte, quando passa a compreender e a perceber o significado do discurso, passa a ter uma atitude responsiva, concordando ou discordando dele, completando-o, aplicando-o e preparando-se para utilizá-lo. Nas palavras do próprio autor:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Percebendo que o sentido se constrói a partir do encontro, do confronto, da consonância e da dissonância das vozes sociais presentes nos discursos, a fala dos alunos e professores, sujeitos do processo educacional, deve ser concebida pela escola como fator essencial para a aprendizagem. Os professores e os alunos devem ser compreendidos como sujeitos que se completam por meio das suas palavras e dos signos que refletem e refratam o mundo, numa atitude responsiva ativa e interdependente para que possam discutir os conteúdos curriculares e, de fato, construírem os conceitos. Sujeitos reais, inacabados, em constante construção e modificação.

No segundo capítulo de “Estética da criação verbal” (2011), ao discutir o conceito de “visão excedente”, Bakhtin reitera a ideia de que os sujeitos se

complementam na relação uns com os outros. De acordo com o autor, ao deparar-se com um determinado ponto de vista exposto por outro sujeito, primeiramente deve se fazer o exercício de colocar-se no lugar dele e entender as razões de tal explanação. Num segundo momento, faz-se necessário deslocar-se e retornar para o próprio mundo interior e, através do excedente de visão que lhe é possibilitado através desse lugar, com seus próprios conhecimentos e sentimentos concluir sua análise. Isto porque o excedente da visão permite ao sujeito completar-se a partir do outro com aquilo que sozinho ele não conseguiria ver. Nas palavras do próprio Bakhtin:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse (...) é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, e o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (...) são superados pelo conhecimento, que constrói um universo único e de significação geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo (...) (BAKHTIN, 2011, p.21-22)

Para que a fala dos alunos seja valorosa em sala de aula, faz-se necessário que o professor se desloque para o universo dos alunos, percebendo as razões dos seus comentários. Depois, ao retornar para o seu lugar, utilizando o excedente de visão, veja aquilo que eles não conseguem perceber e por meio de seus conhecimentos possa fazer uma análise coerente.

No exemplo citado sobre o que ocorreu na classe do 6º ano, a professora utilizou um dispositivo repressivo e excludente em relação ao posicionamento da aluna, criando um obstáculo, ao invés de tentar, num primeiro momento, colocar-se no lugar da aluna, visando compreender os motivos de tal comentário racista, para depois retornar ao seu papel de professora e, então mostrar pontos de vista desconhecidos pela aluna. Uma análise histórica da formação da população brasileira poderia servir como contra argumento.

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.42)

Os alunos trazem em sua fala expressões que resultam das esferas socioideológicas pelas quais transitam, principalmente, do ambiente familiar. Isto significa dizer que além das vozes que compõem seus discursos eles trazem um jeito específico de se expressar impregnado de regionalismos ou gírias, por exemplo. A escola, ao classificar essas variações sociolinguísticas como desvio da norma, num contexto que pressupõe a homogeneização da língua oral, acaba silenciando os alunos.

Sendo assim, a escola vem utilizando um tipo de comunicação que só tem serventia dentro de um quadro avaliativo incoerente, no qual as respostas são padronizadas e pré-definidas. Insistindo nessa “pseudocomunicação” ela desconsidera os sujeitos envolvidos e cria fronteiras entre eles e o conhecimento. Tem-se, assim, uma escola cega diante das relações dialógicas do espaço social. Uma mudança de concepção é extremamente necessária e urgente, porque:

(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. (...) Presença que se pensa em si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade. (FREIRE, 2003, p.18)

4.2.2. O relato de uma prática:

Em determinado momento da minha permanência no Colégio Papa João XXIII, surgiu a vontade de desenvolver uma prática de gênero oral com os alunos. O objetivo seria perceber como eles reagem a esse tipo de trabalho, as dificuldades encontradas e os aspectos positivos desta interação. As professoras concordaram e comecei a planejar a atividade.

Decidi trabalhar o gênero “júri simulado” com a 6ª série e o 6º ano e “roda de conversa” com o 7º e o 8º ano. Primeiramente, irei discorrer sobre a prática com o júri simulado.

O trabalho foi realizado em duas etapas. Na primeira, eles tiveram acesso à fábula *A cigarra e a formiga*, nas versões escritas por La Fontaine e Monteiro Lobato (textos em anexo). Na primeira versão trabalhada, La Fontaine mantém o mesmo

final do texto original de Esopo¹⁹ no qual a cigarra, por não ter trabalhado durante o verão, é castigada pelas formigas a sofrer as adversidades do inverno. Na versão de Monteiro Lobato, a cigarra é tida como uma artista que através do seu canto motivava o trabalho das formigas que a acolheram com honrarias durante o inverno.

Num segundo momento, os alunos deveriam se posicionar em relação aos diferentes finais apresentados e selecionar argumentos para um debate. Após defenderem seus pontos de vista sobre o destino da cigarra, eles organizariam o “julgamento da cigarra”. Para a realização desse “júri simulado” seriam definidos os papéis de juiz, advogados de defesa e acusação, júri e do réu. Também seria discutida a função de cada um desses elementos durante um julgamento e a linguagem que costumam empregar em função da esfera de atividade em que se encontra. Os alunos teriam um pequeno tempo para organizar suas falas e argumentos e, então, realizariam o julgamento da cigarra.

Aliás, ele foi realizado apenas no 6º ano, pois na 6ª série os alunos tornaram a atividade impossível de ser concluída. Estavam extremamente agitados, não conseguiam organizar suas falas, não paravam para escutar como seria o desenvolvimento da atividade e não escutavam os colegas. Queriam participar, mas não havia organização e, como consequência, a atividade foi suspensa.

Essa atitude dos alunos foi classificada pela professora como indisciplina, mas na minha concepção era reflexo da ansiedade de quem não costuma participar desse tipo de atividade envolvendo a oralidade. Eram como pássaros que depois de muito tempo de aprisionamento saem da gaiola e ficam atordoados, sem saber como agir. Querem voar, mas não conseguem. Porém insistir vale a pena. Começar sutilmente, dialogando, ouvindo e escutando, com respeito e atenção e depois adentrar no trabalho com gêneros.

No 6º ano a situação foi completamente distinta. Os alunos se envolveram em todas as etapas do processo, sabendo interagir com organização e respeito. A professora, enquanto advogada, também colaborou explicando como funciona um julgamento e assim, auxiliando para que tornássemos tudo o mais verossímil possível. O julgamento da cigarra foi brilhante, os argumentos utilizados pela classe foram criativos e surpreendentes. Reflexo de um ambiente de sala de aula

¹⁹ Escritor da Grécia Antiga a quem são atribuídas várias fábulas populares.

acolhedor, no qual as experiências verbais dos alunos são consideradas e o trabalho com gêneros orais é uma realidade sempre presente.

A segunda prática com gêneros orais foi desenvolvida com os alunos do 7º e 8º ano. Foi proposta uma roda de conversa sobre temas polêmicos e diretamente relacionados à vida dos alunos. Em pequenos grupos, eles receberam cartelas contendo diferentes comentários que refletem alguns discursos presentes em nosso meio social, sobre os quais deveriam se posicionar e dialogar com os colegas. Alguns exemplos desses comentários:

“Acredito que prender um adolescente menor de 18 anos combate o efeito e não a causa real do problema. A exclusão social e a falta de perspectivas de futuro empurram os jovens para práticas ilegais”.

“Jovens de 16 anos já podem gerar filhos e votar. Se considerarmos que eles agem e pensam como adultos, devemos também julgá-los como adultos”.

“Atendi muitas pessoas que ficaram doentes ao tentar ficar parecidas com uma modelo; penso que a ênfase no culto do corpo existente na publicidade tem boa parcela de responsabilidade nisso”.

“Dados comprovam que os índices de obesidade da população estão aumentando. Se a pressão da mídia para que as pessoas tenham um corpo magro fosse tão forte quanto dizem, isso não estaria acontecendo”.

A atividade ocorreu harmoniosamente nas duas classes. Circulando entre os grupos, fiquei perplexa com o nível das discussões. Argumentos coerentes, bem explicados e convincentes denotam o quanto esses alunos têm a dizer sobre os mais diversos temas que circulam na sociedade. Ah, em nenhum momento precisei chamar a atenção deles, pois indisciplina não existia!

É fato que apenas duas práticas de gêneros orais realizadas em quatro turmas não possibilitam uma análise muito ampla, porém ao realizá-las consegui compreender um pouco do que há por trás dos silêncios e da conversa exacerbada que os alunos apresentaram durante as aulas de LP observadas:

Existem sujeitos que têm muito a dizer, mas que às vezes são tão estigmatizados que acabam se calando ou então se rebelando. Percebi também o quanto o trabalho com gêneros orais é fundamental e precioso para o desenvolvimento dos alunos. Eles desenvolvem a criatividade, o senso crítico, a atenção, a ética na comunicação e a construção de conhecimentos por meio da interlocução, além de melhorarem as relações interpessoais e possibilitarem o diálogo nos mais diferentes contextos linguísticos. Enfim, são fundamentais.

4.3 Oralidade e currículo: uma relação conflituosa

4.3.1 A avaliação institucional: sua interferência na re(organização) curricular :

Durante as observações constatei que as aulas de LP são planejadas visando práticas de escrita voltadas, principalmente, para os conceitos da gramática normativa e a produção textual. No decorrer dos dias, isso se tornava cada vez mais evidente. Chamou a atenção o fato das docentes, constante e enfaticamente, lembrarem os alunos dos resultados esperados nas avaliações da SME (Secretaria Municipal de Educação) e sobre os conteúdos a que deveriam dar mais atenção nos seus estudos pelo fato de já terem sido requisitados em avaliações aplicadas nos anos anteriores.

Ao investigar sobre a organização dessa avaliação institucional, descobri que elas são realizadas no segundo semestre do ano letivo e envolvem todas as áreas do conhecimento. Embora a Secretaria Municipal de Educação considere que os resultados dessas provas sirvam apenas para a melhoria do sistema de ensino, fica evidente que há um ranqueamento das escolas a partir desses resultados.

As escolas que apresentam os melhores resultados merecem destaque, enquanto que as com menor aproveitamento recebem um destaque negativo na mesma proporção. As avaliações são as mesmas para todo o município. As escolas não participam da organização dos conteúdos que serão avaliados, apenas aplicam e tabulam os resultados. Sendo assim, as professoras de LP dedicam-se, na maior parte do tempo, aos conteúdos escritos, não sobrando tempo para um trabalho efetivo com a oralidade, que por razões óbvias (se trata de uma avaliação escrita) é desconsiderada nessa avaliação institucional.

Miguel Arroyo (2013) destaca que ao pensarmos a educação e seus resultados apenas por meio de avaliações institucionais uniformes, estamos deixando de reconhecer as identidades que constituem o espaço escolar. Essas políticas curriculares ditam os conteúdos e os modos de ensinar, conformando e controlando o trabalho e as identidades profissionais. Nas palavras do próprio autor:

(...) para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes-educadores por termos o foco nos conteúdos e nos educandos, mas

apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. Essa tensão está posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais. Mais do que a tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos construindo. (ARROYO, 2013, p.28)

Outro problema dessa prática avaliativa padronizada é o fato de desconsiderar as regiões em que as escolas situam-se e as especificidades de cada escola. Organizada deste modo, ela deixa de perceber os fatores sociais e histórico-culturais de cada comunidade e o quanto eles interferem nos modos de interação com o conhecimento. Conforme postulou Arroyo (2013):

Quando as verdades científicas das disciplinas do currículo não coincidem com as verdades do real social, vividos por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (p.29)

É uma incoerência a mesma avaliação realizada por uma escola situada no Bairro Água Verde ser aplicada no Bairro Vila Verde, por exemplo. São comunidades de modelos socioeconômicos muito distintos. Os modos de obtenção de renda, os tipos de moradia, a alimentação, os hábitos de higiene e saúde e o capital cultural dos familiares são apenas alguns dos elementos que refletem nos modos de aprendizagem do educandos. Isso não pode ser ignorado numa avaliação institucional. Quando agimos assim, desconsideramos os sujeitos do processo, anulando-os em função de uma educação bancária²⁰ e hegemônica.

Giroux (1997) destaca que uma teoria curricular crítica deve ser situacional, pensando e analisando as dimensões pedagógicas nas perspectivas culturais e históricas em que elas ocorrem. Para ele esse novo modo de pensar o currículo deve ser “profundamente pessoal”, reconhecendo as singularidades e necessidades individuais que se manifestam em determinado meio social e, ao mesmo tempo, gerando possibilidades de emancipação.

As necessidades sociais e individuais devem ser relacionadas e mediadas através de uma perspectiva aliada a noções de emancipação. Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos

²⁰ O termo “educação bancária” refere-se ao conceito postulado por Paulo Freire (1987), para criticar a educação enquanto ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimento sem que haja reflexão por parte dos educandos, que passam a serem vistos como meros objetos no espaço escolar.

e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer e relevância e importância de aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, e assim por diante). (GIROUX, 1997, p.51)

Sendo assim, quando tentamos impor a alunos de diferentes realidades um mesmo modelo avaliativo, mais do que negarmos as identidades presentes no processo escolar, estamos deixando de lado um dos pressupostos essenciais para a elaboração de um plano curricular que possa ser, de fato, emancipatório: o reconhecimento daquela realidade. Uma avaliação que é elaborada na ausência da percepção dos sujeitos que irão realizá-la constitui um instrumento de violência simbólica²¹.

Ao tomar ciência dos resultados dessa avaliação institucional por meio de um quadro classificatório por ordem de pontuação, os alunos e os professores pertencentes às escolas que atingiram as menores notas, se sentem diminuídos e envergonhados e introjetam a imagem de fracassados. Há escolas que, para evitar tais humilhações, fazem constantes simulados contendo prováveis questões da prova ou, num ato ainda mais desesperado, assim que recebem a avaliação, passam para os alunos as questões contidas nelas para que decorem.

Infelizmente a avaliação da SME não foi a única forma de violência simbólica identificada. Nas aulas observadas, muitas situações de violência simbólica foram percebidas, principalmente em relação ao objeto investigado, ou seja, a oralidade. Exemplo disso ocorreu em uma das aulas na qual a Docente D desenvolvia uma prática de leitura. Tratava-se de uma sequência de aulas (cinco ao todo) nas quais os alunos deveriam ler trechos do livro “Meu pai não mora mais aqui”. O livro é no formato de diário, que intercala entre seus capítulos, as memórias de um adolescente e de uma adolescente.

A dinâmica das aulas era sempre a mesma. A professora entregava o livro para um aluno que deveria, em voz alta, ler para o restante da turma. Os demais alunos não dispunham do livro para acompanhar a leitura e facilmente perdiam a concentração. Alguns dormiam, outros conversavam paralelamente. A professora

²¹ A expressão violência simbólica utilizada neste trabalho foi apropriada da obra de Pierre Bourdieu. Segundo esse autor essa forma de violência (legítima e dissimulada) se institui por meio da adesão que o dominado não consegue deixar de conceder ao dominante, incorporando-a como natural, pois não possui elementos para compreender-se como vítima desse processo e transformá-lo.

sempre fechava a porta e as janelas da sala para que não houvesse interferências sonoras na leitura. A sala fica exageradamente quente e os alunos desconfortáveis.

A professora costumava interrompê-los com frequência para corrigir a impostação da voz e a postura, com expressões do tipo:

“Postura! levanta esse rosto”

“Fica em pé! Acho que assim sua voz será melhor projetada”

“Assim não dá, ninguém está entendendo nada! Vira sua carteira pra trás...”

As aulas seguiram nesse formato, no qual a docente privilegiava as técnicas de impostação da voz e deixava os assuntos abordados no livro, que traz temas próprios da adolescência como o amor, as relações familiares e a descoberta da sexualidade, passassem despercebidos. Algumas aulas depois, finalmente o livro terminou. No desfecho da história, o menino consegue conquistar a garota almejada e canta no ouvido dela o trecho de uma música de Caetano Veloso : “Você é linda mais que demais..” Um aluno questionou sobre a autoria da música e a professora ironicamente disse:

“Se fosse a Eguinha pocoló certamente você saberia! Porque vocês não sabem apreciar uma música de verdade”.

Esse foi o único comentário acerca da história do livro. Em seguida, solicitou uma atividade escrita.

Nesta prática a professora deixou transparecer que suas concepções de oralidade estão atreladas ao domínio das técnicas de leitura em voz alta e ao uso da fala apenas como recurso preparatório para a atividade escrita. Ela também utilizou a leitura de modo pouco envolvente e significativo para os alunos, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, o que ficou claro na sua colocação ao término do trabalho com o livro. Dava para ver, refletido nos olhos dos alunos, a humilhação por não desfrutarem das mesmas preferências musicais da professora. O comentário silenciou-os, aumentando ainda mais as barreiras comunicativas que há entre ela e seus alunos.

Giroux (1997) recorre ao conceito de “discurso da relevância” para explicar o pouco reconhecimento das experiências dos alunos no espaço escolar. Para ele, essa concepção atrelada ao senso comum “privilegia uma noção de experiência na qual a mesma é igualada à satisfação das necessidades dos jovens ou ao

desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes, de forma a ser capaz de manter a ordem e o controle na escola”(p.129). Ou seja, considera que nos estudantes há uma ausência de determinadas experiências culturais que precisam ser preenchidas pela escola como forma de enriquecimento cultural e desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. Desse modo, os alunos recebem da escola os conceitos de que necessitam para “preencher esse vazio cultural”, tornando-se subordinados ao discurso da relevância que legitima as formas de experiência que fazem parte da lógica da dominação. Nas palavras de Giroux (1997):

Neste discurso, existe pouco reconhecimento de que aquilo que é legitimado como experiência privilegiada muitas vezes representa o endosso a um estilo de vida particular que indica sua superioridade com uma “vingança” contra aqueles que não compartilham de seus atributos. Mais especificamente, a experiência do estudante, quando distinta, é moldada dentro de um discurso que muitas vezes a rotula como desviada, pouco privilegiada e inculta. (p.129)

Durante uma entrevista realizada com uma das coordenadoras de LP do município de Curitiba, uma revelação chamou bastante à atenção. Ela falou que durante o ano de 2012, grande parte dos encontros realizados com os docentes não teve como objetivo a oferta de cursos de formação continuada. O principal motivo para esses encontros consistia na elaboração de um núcleo comum de conteúdos recortados a partir das últimas avaliações da SME e assim garantir com que todas as escolas trabalhassem na mesma direção, sempre enfatizando esses conteúdos. De acordo com a coordenadora, essa ação garantiria a melhora dos resultados na avaliação institucional que será aplicada no final do ano letivo. Cabe aqui ressaltar o fato de que os professores não participam da elaboração dessa avaliação e que muitos criticam seu formato e os conteúdos abordados.

Fica evidente o quanto a SME tenta homogeneizar o trabalho com os conteúdos e práticas nas diversas escolas do município. Não há uma percepção da importância de se refletir sobre o currículo e os sujeitos que precisam ser considerados para a sua elaboração. O que ocorre é apenas um “recortar” e “colar” de conteúdos pré-determinados e impostos.

Giroux (1997) destacou que a racionalidade instrumental, ao tentar impor um único modelo curricular e formas uniformes de avaliação, conforme se evidencia em LP no município de Curitiba, visa padronizar o conhecimento escolar, administrando-

o e controlando-o, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual de professores, que assumem o status de técnicos de alto nível cumprindo os ditames e objetivos determinados por especialistas, que muitas vezes estão afastados da realidade de uma sala de aula.

Miguel Arroyo (2013) destaca a necessidade de dar voz aos professores no processo de elaboração curricular, para que eles, tendo sua autoria considerada, possam intervir e criar, tendo em vista suas experiências, seus conhecimentos, suas reflexões, seus valores e sua cultura. O autor também enfatiza que os professores precisam se organizar e se posicionar criticamente, deixando de serem meros executores dos “rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas”(p.51) e assumido o direito de avaliar-se e avaliar os processos de ensino-aprendizagem.

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim condicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelos docentes nas últimas décadas. (ARROYO, 2013, p.52)

Outro problema decorrente dessa avaliação institucionalizada e que reflete no trabalho com a oralidade foi identificado numa fala da pedagoga da escola observada. Ela destacou a dificuldade de realizar um trabalho de formação continuada, dentro do espaço escolar, com as docentes nos períodos de “permanência”. Segundo ela, isso ocorre porque a escola é responsável pela correção e tabulação dos resultados da avaliação e essas funções acabam ocupando parte significativa do seu tempo, limitando o contato com as docentes. De acordo com suas palavras:

“Percebo que há um problema na questão do tratamento dado à oralidade nas aulas de LP, principalmente na questão da comunicação entre professores e alunos, porém não sobra tempo para conversar com as professoras e propor leituras e discussões. Tenho muitas coisas pra fazer. Quando chega o período das provas da Secretaria então, fico só em função disso”.

Não há um momento para estudo e reflexões coletivas entre professores e o setor pedagógico. Isso se reflete em sala de aula. As quatro turmas observadas

parecem representar escolas distintas, pois cada professora age e planeja suas ações de modo isolado, como se estivesse sozinha no processo. Observou-se, por exemplo, que determinada professora desenvolve um trabalho excelente com os gêneros orais, enquanto outra apresenta dificuldades com esse conteúdo. Elas poderiam conversar e trocar experiências, enriquecendo as práticas, no entanto não há espaço para isso.

É interessante destacar que mesmo com toda essa pressão externa na tentativa de homogeneizar os conteúdos escolares através da imposição de um modelo curricular único, isso não se evidencia na prática. Nas aulas observadas, percebeu-se, conforme já destacado anteriormente, que as docentes ministravam aulas completamente diferentes umas das outras, aparentando estar em “quatro escolas distintas”. Mas por que isso ocorre?

De acordo com Sacristán (2000), os professores, ainda que com determinado limite de ação, também rompem com a linha política imposta de cima, porque é ele quem interpreta esse currículo de acordo com os elementos de sua própria cultura, suas ponderações pessoais, sua relação com os saberes científicos em determinadas áreas de ensino, etc. Ou seja, ele sempre encontra brechas para manifestar suas próprias crenças sobre o currículo, os conteúdos que irá priorizar e suas estratégias didáticas. Segundo esse autor: “Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas (...)”. (SACRISTÁN, 2000, p.174)

É o último árbitro porque como sujeito dialógico, que constrói sua subjetividade através da interação social, ele experiencia o mundo e capta seus sentidos de um modo muito particular. De acordo com Forquin (1993), todo conteúdo que o professor transmite em sua sala de aula é algo que o precede, o ultrapassa e o institui enquanto ser humano.

Isso significa dizer que por trás de um conteúdo selecionado e transmitido em sala de aula há um sujeito histórico-social e por mais que tentem nunca conseguirão produzir professores em série. Mesmo que pertençam ao mesmo horizonte social eles são sujeitos únicos, insubstituíveis e incompletos. O modo como concebem a importância da oralidade é singular, pois a percebem de acordo com a suas experiências socioverbais e com os discursos que assimilaram sobre ela.

Os docentes investigados neste trabalho concebem a oralidade de acordo com as diferentes experiências que tiveram com ela. Por exemplo, a docente B teve

com a língua falada vivências significativas que construíram seus discursos e práticas sobre ela. As demais docentes, apesar de reconhecerem a importância da oralidade em seus discursos, não conseguem transpor isso para suas aulas, pois a oralidade não se tornou um discurso significativo a ponto de ser internalizado por elas. É preciso que eles tenham acesso a novos discursos e que vivenciem a oralidade significativamente, seja através de leituras, de cursos ou de troca de ideias e de experiências. É preciso pensar a oralidade dialogicamente!

5 DIÁLOGOS INCONCLUSOS

Quem não se comunica, se trumbica!

(Abelardo Barbosa, o Chacrinha)

Se a minha preocupação lá na graduação era investigar apenas o tratamento conferido à oralidade nas aulas de LP do Ensino Fundamental de Curitiba, confesso que ela se ampliou à medida que comecei a observar e a questionar algumas situações. Foi aberta a “caixa de pandora” e de dentro dela saíram muitas angústias. Angústias de alunos mudos, mas cheios de coisas pra dizer e angústias de docentes que percebem que há algo de errado, mas não sabem como agir.

Lembro-me do professor Gilberto atentando para que eu refletisse sobre o quanto as experiências dos sujeitos com a linguagem em seus processos de interlocução são fundamentais para entendermos seus discursos. A cada análise do material empírico coletado essa explanação me era persuasiva, mais necessária. Principalmente quando eu buscava razões para entender as práticas dos docentes. Eles apresentam concepções de oralidade centradas nas suas experiências, tão pouco significativas, quando não escassas.

Muitos nunca estudaram sobre o tema durante a formação acadêmica e continuam sem estudar (não há formação continuada sobre o tema), nem mesmo a coordenação do curso apresenta uma concepção coerente de linguagem oral. Na maior parte do tempo destinado à capacitação, no ano de 2012, os professores detiveram-se a selecionar conteúdos para organizar um currículo único para todo o município. Qual documento utilizaram para isso? As Diretrizes Municipais, aquelas que ao serem analisadas se mostraram cheias de incoerências e confusões conceituais sobre a oralidade.

É certo que a abordagem da oralidade já era problemática antes mesmo da avaliação institucionalizada aplicada pela SME e suas consequentes tentativas de homogeneizar as práticas curriculares, porém, ela torna ainda mais difícil o debate legítimo sobre a importância da interação verbal no espaço escolar. Principalmente porque destitui os professores de planejar suas ações em função dos sujeitos e contextos reais que vivenciam.

Os documentos oficiais dizem que é preciso trabalhar a oralidade e por não saberem o que fazer, esses professores utilizam a escrita oralizada. Isso mesmo, ler em voz alta é tida para 70% dos docentes investigados como a principal prática de oralidade. Quanto aos gêneros orais, apesar de reconhecerem a importância deles, muitos não sabem como conduzir um trabalho eficiente.

Comunicamos-nos por gêneros todo o tempo, eles são tão variados quanto são diversas as esferas da atividade humana e, no entanto, nas aulas de LP só são contemplados os gêneros próprios da cultura escolar como os seminários e os debates, mas sem que haja um trabalho planejado com as especificidades desses gêneros. Eles são apenas cobrados e avaliados. Espera-se que os alunos já saibam como utilizá-los.

Uma das docentes que tiveram suas práticas observadas faz um ótimo trabalho com a oralidade. Através de um diálogo mais profundo descobri que essa importância que ela atribui à interlocução no espaço escolar provém de suas experiências significativas “fora” do universo escolar. É fruto da valorização da fala nas suas relações pessoais e profissionais como advogada.

A escola enquanto instituição não tem oportunizado experiências significativas com a oralidade!

Durante os muitos anos escolarização, enquanto alunos, esses docentes foram cerceados no direito de interagir e, acreditem: a escola faz isso parecer correto! Agora como detentores da palavra autoritária reproduzem os discursos que cresceram ouvindo: escola não é lugar disso, daquilo e de tudo mais.

Só que esse “tudo mais” é a corrente dialógica da vida, são as inúmeras vozes que impactam nossos alunos diariamente. As vozes da família, dos amigos, dos vizinhos, do patrão, etc. Vozes repletas de discursos da novela, do desenho animado, das propagandas publicitárias, da igreja, da escola, do facebook, entre outros. Discursos que se constroem, que se cruzam e produzem sentido nas esferas ideológicas cotidianas. Ideologias pertencentes ao domínio mais sensível e usual das relações humanas, o domínio da palavra viva, nas interlocuções diárias. São essas trocas fortuitas que legitimam os discursos das ideologias mais formalizadas. Portanto a escola precisa delas pra se tornar de fato um espaço de construção de conhecimentos.

É preciso ouvir esses discursos, saber quem são os sujeitos por trás deles e de que contexto eles falam. É preciso trazer os alunos para o centro das discussões sobre oralidade, ouvindo-os e apresentando-os a novos contextos de fala.

Durante as observações, sentada em meio aos alunos, escutei tanta coisa legal e interessante que a minha prática docente nem imaginava supor. Ah, quantas oportunidades reais de diálogo eu perdi! Ao realizar uma prática de gênero oral com esses adolescentes percebi que muitos deles (principalmente aqueles que vivem nas comunidades mais pobres) são mal avaliados na disciplina de LP, porque as suas vastas experiências verbais são desconsideradas por um modelo educacional que preconiza anular as diferenças, através do enfoque na cultura dominante, o único modelo aceitável.

Ao investigar a história da LP enquanto disciplina, evidenciei que as primeiras pesquisas sobre oralidade de acordo com as premissas da Sociolinguística já denunciavam, na década de 80, um modelo educacional que priorizava homogeneizar a língua, através das normas rígidas e oriundas da escrita. Mais de vinte anos se passaram, outras pesquisas vieram e as aulas de LP continuam indo na mesma direção, repetindo os mesmos discursos: “os alunos falam muito mal”, “usam muitas gírias”, “não falam nada com nada”, “só se interessam por besteiras”, “não têm cultura”, etc.

As pesquisas sobre oralidade apresentam enfoques distintos (dicotomia oralidade/escrita, gêneros orais, letramento e oralidade, etc.) e estão sempre lutando pela discussão da oralidade em meio a uma cultura grafocêntrica. Porém pouquíssimas consideram as experiências verbais como condição primeira de abordagem. Falam dos gêneros, dos aspectos estruturais da fala, da necessidade de realizar práticas de oralidade, porém deixam de lado a interação como principal meio de construção da subjetividade dos sujeitos. O Círculo de Bakhtin é muito citado, entretanto discussões sobre a presença das ideologias do cotidiano no espaço escolar raramente são abordadas e elas estão lá, impregnadas nos discursos proferidos.

Primeiramente a linguagem precisa ser repensada. Conforme destacaram Pécora e Osakabe (1998), faz-se necessária a adoção de um ponto de vista não convencional sobre a linguagem, sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, imune ao rígido bloco formalizador, mas relacionado às complexas relações que elas mantêm com a ideologia e com as culturas.

É preciso perceber os processos de interlocução como formadores da consciência subjetiva inalienável dos sujeitos. Conceder-lhes o direito à palavra na escola. Conhecer por meio dela os gostos, os medos, as expectativas, as visões de mundo e as manifestações culturais desses sujeitos. Possibilitar-lhes também novas experiências significativas com a linguagem oral, através da compreensão dos gêneros do discurso.

É inegável que falta à disciplina de LP uma compreensão real de linguagem oral, utilizada por sujeitos também reais. Sujeitos que refletem e refratam a realidade através de seus signos ideológicos. Sujeitos que selecionam as vozes que escutam de modo particular em função das suas vivências, isto é, sujeitos únicos e em constante construção.

Tudo isso não é tarefa fácil, pois desconstrói todo o precário sistema educacional ao qual estamos sujeitos e que se estabeleceu sobre estruturas muito bem alicerçadas pela cultura escolar. O primeiro passo é fazer das salas de aula um local de diálogos.

Pois quem não se comunica não constrói conhecimentos, não interage com novas formas de ver o mundo, não se posiciona, não se desenvolve, não se articula, etc. Enfim quem não se comunica está condenado à tudo aquilo que o velho guerreiro resumiu em duas palavras: SE TRUMBICA!

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 2013.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. *Revista Veredas*. Volume 5, nº 2, p.71-83, 2009.

_____. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAPTISTA, Isabel. **Ética e educação**: estatuto ético da relação educativa. Porto: Universidade Portucalense, 1998.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão e CASTRO, Gilberto (ORG.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A violência simbólica. In BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.** Brasília, 2010.

CASTILHO, Ataliba Texeira de. **A língua falada no Ensino de Português.** São Paulo. Contexto, 1998.

CASTRO, Gilberto. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). **Círculo da Bakhtin:** Teoria Inclassificável. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

_____. **Uma análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos.** São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Linguística e Semiótica). Universidade de São Paulo.

CASTRO, Gilberto; PICANÇO, Deise Cristina de Lima. Dos parcos resultados da Educação Linguística no Brasil e da importância das relações entre sujeito e linguagem. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino (Orgs). **Diálogos e Perspectivas de Investigação.** Ijuí: Unijuí, 2008.

DAROS, Sônia Cristina Pavanelli. **Oralidade:** uma perspectiva de ensino. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campina, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

_____. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (ORG.). **Linguística da Norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Revista Na ponta do Lápis.** Ano VII, número 18, 2011.

FÁVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). **Círculo da Bakhtin: Teoria Inclassificável**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOMES (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem (1998). Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar. In Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (Orgs.) **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores** (pp. 15 – 41). S. Paulo: Editora Ática.

GUSSO, Mari Angela; FINAU, Rossana. **Oralidade, Ensino e Letramento**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003.

HEATH, S. B. **What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School**, Language in Society 11, 1982.

HUMMELGEN, Giselli de Fátima Padilha. **Oralidade e Gêneros Orais em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Francisco. Itatiba, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. 7ª edição. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. É preciso falar bem para escrever? In: SMOLKA, Ana Luíza B; GÓES, Maria Cecília R. de (ORGs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus, 1993.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, Marcos. (ORG.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

MACHADO, Wanda. Tradição Oral e vida africana e afro-brasileira. In: SOUZA, Forentina e LIMA, Maria Nazaré (Org.). In: **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus**: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 30: 39-79, 1997.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O tratamento da oralidade no ensino de língua materna**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993.

_____. **Fala e escrita**: uma visão não-dicotômica. *Revista do Gelne*. Vol.3, nº 1, 2001.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: Uma questão pouca falada. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora.(Orgs). **O Livro Didático de Português**: Múltiplos Olhares. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATENCIO, M.L.M. *Analfabetismo na Mídia: conceitos e imagens sobre o letramento*. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados de Letramento**. Campinas. Mercado de Letras, 2004.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo/Salvador: Contexto/UFBA, 1995.

MENEZES, Isabel. **A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental ecológica**. *Revista do Instituto de Inovação educacional*, volume 6, 1993, p.309-336.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para a sua aplicação no português. Campinas: Sama Editora, 1993.

MORAES, Alexandre Santos de. **A palavra de quem canta**: aedos e divindades nos períodos Homérico e arcaicos gregos. 2009. Dissertação (Mestrado em História Comparada)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Ilca Vieira. **O menino e as Letras em Infância de Graciliano Ramos**. Eutomia: Revista online de Literatura e Linguística. Ano 1, nº 1, p.322-331, 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Revisitando a formação de professores de Língua Materna**: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis) Curso*, Tubarão, V. 6, n.1, p.101-117. Jan/abr, 2006.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. 4ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **O papel formativo das línguas estrangeiras no Brasil**. Diálogos Latinoamericanos 15, 2009.

POSSENTI, Sírío. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2005.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1995.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICOEUR, Paul. **O si- mesmo como um outro**. Tradução: Lucy Moreira César. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In: M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135 -166.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SEIDL, Surian. **Entre a voz e a letra...o espaço do encantamento**. Revista África e Africanidades. Ano IV, n. 14 /15. Agosto –Novembro, 2011 .

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. pp.185-210.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de (ORGs). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papyrus, 1993.

SMOLKA, Ana Luíza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura". In: SMOLKA, Ana Luíza B; GÓES, Maria Cecília R. de (ORGs). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora Papyrus, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?** Considerações a cerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. Volume 12, nº 36. Set/ dez, 2007.

STREET, B. V. **Social Literacies**: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education, Longman Group Limited, 1995.

_____. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

TERZI, Bueno Sylvia. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. 7ª edição. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRINDADE, Rui. A ação educativa como empreendimento ético: Uma reflexão que se quer mais urgente do que apressada. In: GARCIA, J., TRINDADE, R. **Ética e Educação: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

APÊNDICES

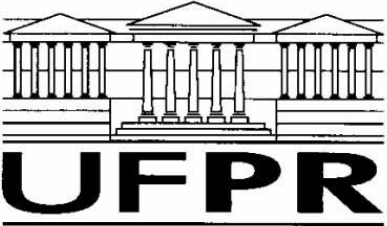
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 2 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL

APÊNDICE 3 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

APÊNDICE 4 – FÁBULA A CIGARRA E A FORMIGA (LA FONTAINE E MONTEIRO LOBATO)

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO MESTRANDA: ADRIANE ALVES DA SILVA ORIENTADOR: DR. GILBERTO DE CASTRO</p>
---	--

Prezado professor:

Objetivando conhecer um pouco sobre a sua trajetória profissional e sua prática com a oralidade em sala de aula, gostaria de contar com sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo, destacando o compromisso de manter sua identidade preservada.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: _____ 2. Data de nascimento: _____ 3. Telefone de contato: _____ 4. E-mail: _____ 5. Formação: _____ 6. Local e ano de conclusão: _____ 7. Tempo de atuação como professor: _____ 8. Tempo de atuação como professor na Rede Municipal de Educação de Curitiba: _____

9. O que você entende por “oralidade”?

10. Que tipos de práticas envolvendo a “oralidade” você desenvolve em suas aulas?

11. Você percebe a necessidade da realização de práticas envolvendo a oralidade nas suas aulas? Por quê?

12. Pra que serve um trabalho eficiente com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa?

13. Você costuma atribuir uma nota à oralidade?

() sim () não

14. Em caso de resposta afirmativa:

Quais itens ou critérios costuma considerar nessa avaliação?

15. O que você entende por gêneros orais?

16. Em sua opinião para que serve o trabalho com gêneros orais em sala de aula?

17. Você costuma trabalhar com esses gêneros? Com que frequência eles são realizados em suas aulas?

18. Para quais gêneros costuma dar maior ênfase?

19. Como você tem observado a participação dos alunos nesse tipo de prática?

20. E quanto à fala espontânea dos alunos? Você costuma proporcionar momentos para que eles expressem suas ideias livremente em suas aulas?

() sim () não

21. O que você pensa a respeito da fala dos alunos?

22. Como você percebe a comunicação em suas aulas (relação professor-aluno, relação aluno-aluno)? Quais os principais problemas? Quais os aspectos positivos?

23. O tema “oralidade” foi discutido durante sua graduação?

24. A mantenedora costuma ofertar cursos cuja temática envolva a “oralidade”?

25. Você costuma utilizar as propostas do livro didático sobre a oralidade? Por quê?

APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: CULTURA, ESCOLA E ENSINO
---	---

CONSENTIMENTO INFORMADO:

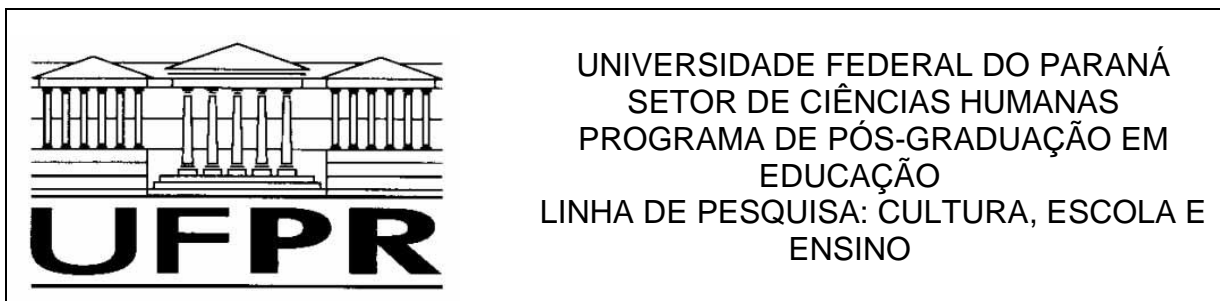
Eu, _____,

RG _____, abaixo assinado, estou devidamente esclarecida sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa sobre os gêneros orais e a comunicação em sala de aula, desenvolvida pela mestrande Adriane Alves da Silva, sob orientação do professor Dr. Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná. Concordo em participar da pesquisa, autorizando a realização de observações da minha prática profissional, incluindo o uso de imagens, gravações e anotações em sala de aula.

Estou consciente de que os dados coletados nessas observações serão utilizados como elementos de análise para a pesquisa sobre práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa e que os dados coletados podem vir a ser usados, divulgados e publicados em futuros trabalhos acadêmicos.

Curitiba, _____, de _____ de 2012.

assinatura

APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na realização da pesquisa sobre gêneros orais e comunicação em sala de aula, desenvolvida pela mestranda Adriane Alves da Silva, sob orientação do professor Dr. Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná.

Tenho conhecimento de que o material coletado (fotografias, gravações em áudio e vídeo) será utilizado apenas com finalidade acadêmica, visando à análise e o debate de práticas que ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa. Serão, portanto, incluídas em materiais a serem divulgados e publicados sem fins comerciais.

Tenho ciência de que não serão pagos direitos de uso de imagem.

Nome do aluno(a): _____

Assinatura do responsável: _____

RG: _____ Data: _____

Assinale uma opção abaixo:

() desejo que a identidade do meu (minha) filho(a) seja preservada, utilizando um nome fictício para identificar suas falas

() desejo que a identidade do meu (minha) filho(a) seja revelada.

APÊNDICE 4 – FÁBULAS

A cigarra e a formiga

Num dia soalheiro de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? – perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso de arrecadar comida para o Inverno – respondeu-lhe a Formiga. – Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que me hei de preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... – respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história:

Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro.

Fábulas de La Fontaine



A cigarra e a formiga boa – fábula de Monteiro Lobato

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.
